REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
Received Oct. 4
Accession No. 56632. Class No.

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871.

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

L31
R5
v.86

56632

Inhalt

des Jahrgangs 1871.

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

A. Abhandlungen.

		Seite
I.	Ein sich entwickelnder Genius. Von Wichard Lange.	3
II.	Ein Wort zur Realschulfrage. Von Director Kreyssig	14
III.	Pädagogische Briefe aus Amerika. 3. der deutsch-amerikanische Lehrertag. Von Karl Knortz.	36
IV.	Briefe über den Schreibunterricht. Fortsetzung und Schluß. Von Karl Zschille.	39
V.	Pädgogische Quellenschriften. Sechs Briefe von Diesterweg.	47
VI.	Aus dem Schulleben früherer Zeiten. Von C. Thomas.	53
VII.	Confessionsschule oder confessionslose Schule? Von K. Hielscher.	97
VIII.	Die allgemeine Volksschule. Von Wunderlich.	117
IX.	Zur Frauenfrage. Von G. W. Rachel.	138
X.	Sprachanschauungsunterricht. Von K. G. Böse.	147
XI.	Pädagogische Quellenschriften. Briefe von Gräse und Dreßler.	157
XII.	Pädagogische Briefe aus Amerika. Dr. Rudolph Dulon. Von Karl Knortz.	162
XIII.	Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft. Von Prof. Haupt.	167
XIV.	Das Gemüth im Dienste der Erziehung. Von Wichard Lange.	201
XV.	Ein Schulrath und ein Director. Von Wichard Lange.	212
XVI.	Confessionsschule oder confessionslose Schule? Schluß. Von K. Hielscher.	215
XVII.	Die corporative Selbsthülfe der Lehrer. Von Ferd. Schnell.	241
XVIII.	Pädagogische Quellenschriften. Briefe von Dr. Karl Schmidt.	254
XIX.	Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft. Schluß. Von Prof. Haupt.	264
XX.	Der deutsch-französische Krieg und die deutsche Pädagogik. Von Wichard Lange.	305
XXI.	Ueber den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache. Von einem Philologen.	318
XXII.	Das Censiren und die Erziehung.	329
XXIII.	Pädagogische Quellenschriften. Eine Arbeit von Heinrich Langethal.	344
XXIV.	Zur Abwehr gegen Frankreich. Von Wichard Lange.	401
XXV.	Erinnerungen und Anregungen. Von Dr. Ed. Dürre.	418
XXVI.	Nachmals zur Frauenfrage. Von Richard Köhler.	443
XXVII.	Zwei vertrauliche Briefe über die Bedeutung der Hegelschen Philosophie. Erster Brief. Von Prof. Haupt.	453
XXVIII.	Normale Schülerzahl für eine Klasse. Von Dr. A. Meier.	470
XXIX.	Die deutsche National-Volksschule. Von Wichard Lange.	305
XXX.	Zur Geschichte und Theorie der Strafe als Erziehungsmittel. Von Director F. Eiselen.	515
XXXI.	Erinnerungen und Anregungen. Schluß. Von Dr. Ed. Dürre.	541
XXXII.	Zwei Briefe über die Hegelsche Philosophie. Zweiter Brief. Von Prof. Haupt.	553
XXXIII.	Die Motive der Ehre und die Aesthetik.	563

Digitized by Google

B. Mancherlei.

I. Heft:

1) Hrotsuit von Gandersheim. 2) Die „Söhne Pestalozzi's". 3) Neues Preisausschreiben des Vereins für „Freiheit der Schule" zu Berlin. 4) Eine Bitte des Herausgebers der sämmtlichen Werke Pestalozzi's. . . . . 62—76

II. Heft:

1) Gewerbezeichenschulen. 2) Samuel Heinicke. 3) Ludwig Wolfram. 4) Die pädagogische Bibliothek von Karl Richter. 5) Die polytechnische Schule zu Aachen. 6) Satzungen der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen zu München. 7) Die „Zeitschrift „Realschule". 8) Die norddeutsche Schulzeitung. 9) Die Bürgertöchterschule zu Bremen. 10) Dem Freunde H. Oldendorff in Bradford. 11) A. Hestermann. 12) A. Lüben. . . . . 167—194

III. Heft:

1) Diesterwegstiftung. 2) Die Dotation der Volksschule in der Provinz Preußen und die dortige Volksbildung. 3) Die preußische Schulzeitung. 4) An die deutschen Familien. . . . . 271—283

IV. Heft:

1) Aus der Jugendzeit eines geistvollen Mannes. 2) Die deutsche Preis-Nationalhandschrift. Nebst einer lithographirten Beilage. . . . . 364—381

V. Heft:

1) Praktische Anweisung zur Ausführung der Schallenfeld'schen Methode beim Handarbeitsunterricht. 2) Pestalozziverein. 3) Preisfrage. . . . . 477—492

VI. Heft:

1) Preisschrift, die Fröbelschen Kindergärten betreffend. 2) Statut der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. . . . 570—577

C. Recensionen.

Autoren:

Seydlitz, Leibing, Krumbacher, Illustrirtes Familienjournal, Kruse, v. Klöden, Neumann, Hübner, Fritsche, Thalmann, Damm, Böttger, Ißleib, Ebensperger, Nederfee, Römpler, Otto Schulze, Diesterweg, Ohly, Nießmann, Schumacher, Rupprecht, Stützner, Lang, Huber, Kehr, Baumgarten, Preuß, Wolke, Baugemann, Kietz, v. Zeschwitz, Bodemann, Seebold, Schweitzer, Schettler, Heppe, Ferdinand Schmidt, Kahrßen, Frank, Stacke, Voigt, Schlimpert, Ludwig Rudolph, Seidel, Ritsert und Wagner, Schlotterbeck. Arnstroff, Oldenburger Lehrer, Petersen, Schwalb, Bagge, Haas, Rocke, Naumann, Schupp, Hästers, Seltsam, Preuß und Vetter, Keck und Johannsen, Petersen, Biestorfer, Heinrich Deinhardt und Jessen, Munderloh, Kröger, Poppe und Bücknig, Paldamus, Hammer und Kuhn, Klauwell, Gurcke, Motschmann, Solger, Niedergesäß, Jeremias Gotthelf, Riehl und Kienholz. Osterley, Egli, Langenberg, Fricke, Kummer, Findeisen, Adam, Schröder, Menzel, Keutenich, Schütze, W. Adam, Böhme, Looß, Landmesser, Rosenhayn, Gies, Hadeler, Barnikal, Erck und Motschman, Hästers, Bücking, D. Wiese, Löhmann. Kühn, Kupnik, Harms.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. — I. Heft.

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

I.

Ein sich entwickelnder Genius.

Der Siebenundzwanzigjährige war angestellt in Frankfurt a. M. Er war angestellt; denn nun soll er Abschied nehmen und seinen neuen Posten als Mitrector einer lateinischen Schule in Elberfeld antreten. Er bewahrt beim Abschiede aus dem ihm liebgewordenen Wirkungskreise, aus der Stadt, an die ihn tausend Bande fesseln, seine äußere Ruhe, „wiewohl doch nichts auf dieser Welt dem Herzen ach! so sauer fällt, als Scheiden"; allein er leidet innerlich unbeschreiblich. Niemals gehörte er zu den kalten egoistischen klügelnden Rechenmeistern, niemals zu den dürren, aber thatkräftigen Unteroffizieren: nein, sein Herz ist warm, groß und weit; es glüht für Ideale, die der Geist auferbaut hat, für den Beruf, der ihm als ein unermeßlich wichtiger und hoher erscheint, für Wahrheit und Tugend, für die Menschheit und die Jugend, für die theuern Herzensfreunde, die er im Leben gefunden, für die Stätte, welche ihm Gelegenheit bot, die Schwingen seines Geistes zu entfalten. Groß angelegte Naturen haben stets ein groß angelegtes Herz, und wie Pestalozzi sind sie alle durch ihr Herz, was sie sind. „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete" ꝛc. Die riesigste und durchdringendste Intelligenz bei ödem Herzen macht keinen großen Mann, ebenso wenig ein stahlfester Wille bei gleicher innerer Nachbarschaft, wohingegen das große Herz bei mäßiger Intelligenz schon Ungewöhnliches auszurichten vermag. Der schon genannte Pestalozzi ist deß Zeuge. „Gott, welche Scenen habe ich erlebt, alle menschliche Erwartung übersteigend," so schreibt er in sein Tagebuch vom 3. Mai 1818. Die zweite Klasse hat in ihr Zeugnißbuch geschrieben: „Heute verläßt uns unser — Lehrer. Ein unersetzlicher Verlust!" Der scheidende — Lehrer geht hinaus mit den Mädchen nach Bornheim und Bergen. Er tractirt sie und beschenkt sie mit Veilchen. Man überreicht ihm eine goldene Repetiruhr, die ihm sein Lebelang

Digitized by Google

ein theures Andenken geblieben ist. Eine Klasse bringt einen Ring, eine andere einen Ehrenbecher. Er kann vor Rührung nicht sagen, was er fühlt; denn spricht die Seele, so spricht, ach! die Seele nicht mehr. „Ade nun, ihr Lieben, geschieden muß sein.“ Und er „reißt sich blutig los“ und ergreift den Wanderstab. Wo ihm einige Rast wird, zieht's ihn in den Schulstaub; denn „die wahre Katze läßt das Mausen nicht.“ Im Gymnasium in Wetzlar findet er gute Einrichtungen und eine eben so gute innerliche Disciplin, welche wohl zu unterscheiden ist von der rein äußerlichen, die nur durch die Furcht dictirt wird und hinter dem Rücken des Lehrers nicht stichhaltig erscheint. Den Religionsunterricht faßt er scharf in's Auge. „Die Religion scheint für den Schüler als freundliche Begleiterin bei allen Verhältnissen des Lebens vorgestellt zu werden.“ Sie war auch ihm eine freundliche Begleiterin bei allen Verhältnissen des Lebens, obgleich er in Folge seiner scharfen Kritik häufig der Ketzerei und Gottlosigkeit angeklagt worden ist. Große Menschen sind nämlich auch immer religiöse Menschen, so abgeneigt sie sich auch häufig den confessionellen Verhältnissen zeigen, sich aus Religion zu keiner der genannten Religionen bekennend. In ihrer Seele ist viel Gottgefühl und Gottesbewußtsein von Anfang an; der höchste und tiefste Lebenskreis greift mächtig hinein in ihr individuelles Dasein, macht sie zu seinen Organen und wirkt bestimmend auf alle ihre Gedanken und Entschlüsse. Im Kreise der Jugend könnt ihr's erfahren, daß der angeborne tiefreligiöse Sinn stets auf außergewöhnliche Begabung hindeutet, und daß da, wo in dieser Beziehung starker Mangel hervortritt, die philisterhafte, untergeordnete, dürre und platte Natur sich verräth.

Diesterweg — denn von ihm ist hier die Rede — sah aber in der Religion niemals eine unfreundliche Begleiterin, haßte von Anfang an alles düstere religiöse Schwärmen und kopfhängerische Muckerthum. Wie alle tiefer angelegte Naturen erwarb er sich eine zusammenhängende und abgerundete Weltanschauung. Er hatte nicht die Fähigkeit, die Vernunft zu Gunsten des blinden Glaubens „unter die Bank zu schieben“. Was vor ihrem Forum nicht stichhaltig erschien, ließ er ohne Bedenken fahren, und sein Glaube fing da an, wo Vernunft und Wissenschaft ihm den Dienst versagte. Nicht blos das Gemüth, auch die Intelligenz erschien ihm von göttlicher Art zu sein, und den Dualismus des innern Lebens haßte er und bekämpfte er von Anfang an.

Und weiter wanderte er, nachdem er sich in Frankfurt losgerungen, von Ort zu Ort. Seine Beobachtungen erstrecken sich auf die scheinbar geringfügigsten Dinge und entlocken ihm manche feine Bemerkung, manchen kernhaften Gedanken. „Das

Certiren pro loco mag gut sein", bemerkt er, „so lange die Liebe zum Gegenstande noch nicht gesteigert ist, weil die Sache liebenswürdig ist. Die Schüler dürfen nicht lernen, um der Erste zu sein. Man muß nicht nur das Rechte thun, sondern auch in der rechten Absicht, um des Rechten willen; man muß lernen um des Lernens und um der Selbstbildung willen, nicht deswegen, um höher zu stehen, als der Nebenmensch." Die Uniform der Nassauischen Lehrer ist ihm ein Aergerniß. Er sagt: „Das Reich der Wissenschaft, der Wahrheit und des Geistes — das ist das Ziel und der Plan des Lehrers; warum ihn in Uniformen einschnüren, ihn, der den Geist nicht bannen läßt, der frei nach individuellen Bestimmungen denkt, lehrt und lebt? Aber die Fürsten möchten gern alle Staatsdiener sclavisch und knechtisch nach dem despotisch-willkürlichen Winke des Vormannes sich bewegen sehen. Daher die vielen Conduitenlisten, die Einregistrirungen, das Rapportiren, Berichterstatten. „Das Kind ist des Mannes Vater" und der junge Mann des älteren Embryo. Der kämpfende ältere Diesterweg steckt schon in dem jungen Wanderer. Zeitlebens war ihm verhaßt alles Uniforme, Schablonenartige, wogegen ihm alles Charaktervolle, Individuelle, Originelle anziehend und reizend erschien. Für die Freiheit der individuellen Ueberzeugung hat er für sich und Andere gerungen, und die sclavische und knechtische Unterwerfung unter die „despotisch-willkürlichen Winke des Vormannes" ist ihm nie gelungen, was, wie bekannt, nicht eben zu seiner Beförderung beigetragen hat, wohl aber zu seinem Sturze die Veranlassung geworden ist. — Ehe er Elberfeld betritt, zieht er nach Daheim. Er freut sich in Siegen der Gediegenheit und der frommen Sinnesart seiner Landsleute und liefert dadurch wieder einen Beweis für die obige Behauptung, daß er ein tiefreligiöser Mensch war. „O, in Euch, Ihr tapferen Landsleute", ruft er aus, „ist ein frommer, religiöser Sinn, den Euch Gott erhalten, der Euch ehrwürdige Prediger geben möge! Wie ergriff mich der Anblick der Kirche, in der ich so oft mich erbaute, in der ich manch Loblied mitsingen half! Welch ein beneidenswerthes Geschick, solcher Gemeinde vorzustehen und herrliche Gaben des Geistes, des Gemüths und des Rednertalentes zu besitzen! Ich würde zerfließen vor Wehmuth, sollte ich die Kanzel besteigen. Achenbach predigt lebendig, ergriffen und ergreifend."

In Elberfeld angekommen, bittet er seinen Schöpfer, er möge ihm den Geist der Weisheit und Erkenntniß verleihen, damit er seinen Schülern ein tüchtiger Lehrer sein und ihnen ein nachahmungswerthes Beispiel bieten könne. Er ahnt und weiß, was wir alle wissen sollten: daß wir als Erzieher nämlich vielmehr wirken durch das, was wir sind, als durch unser Reden und Lehren. Das freundliche Frankfurt findet er

Digitized by Google

in Elberfeld nicht wieder; vielmehr tritt der Leidenskelch an ihn heran. Er geräth in Disharmonie mit seinem Mitrector, obgleich er von Anfang an trotz aller Kampfeslust und Kampfeshartnäckigkeit ein sehr wohlwollender, humaner und friedfertiger Mensch gewesen und stets geblieben ist. Wir erfahren nicht, woraus der Gegensatz zu einem Manne hervorwuchs, mit dem er schon in früher Jugend Freundschaft geschlossen hatte. Vielleicht standen ihre Stellungen in keinem richtigen Verhältnisse. Nach Goethe müssen wir alle entweder Hammer oder Ambos sein. Ein Diesterweg war zum Ambos nicht geschaffen, und wo er nicht Hammer sein konnte, war für ihn kein Raum. Derartige Naturen sind außerordentlich liebenswürdig, wo sie herrschen können, aber widerhaarig, wo sie zum Dienen gezwungen sind. Vielleicht auch divergirten die Ueberzeugungen beider Männer stark, so daß ein gutes Verhältniß nur auf Kosten der Aufrichtigkeit, also derjenigen Eigenschaft, die unseren Helden so verehrungswürdig und liebenswürdig machte, herzustellen gewesen wäre. Letzteres erscheint wahrscheinlich, wenn man folgende Worte des Tagebuchs in's Auge faßt: „Feige Nachgiebigkeit und stetes Beifallgeben und Stillesein taugt nicht. Nur positiv beleidigen will ich nicht und nie hart sein, wenn's die Ehre nicht fordert und das Recht.

O Aufrichtigkeit, Preis Dir!
Du Schmuck der Seelen!
Begleite mich auf allen Pfaden!
Dank Dir, daß Du mir treu geblieben!“ —

Auch der religiöse Kampf tobt in seinem Gemüthe. Der Fundamentalsatz orthodoxer Theologie, daß der Mensch von Natur nichts nütze und zu allem Bösen geneigt sei, will ihm nicht in den Kopf. „Erzieher von Gottes Gnaden“ pflegen für alles, was auf ihren Geist eindringt, einen Probirstein anzuwenden: sie fragen, ob ein neuer Gedanke ihrer erziehlichen Aufgabe dienen kann, oder ob nicht, ob er sich überall mit denjenigen Sätzen in Einklang bringen läßt, welche als wahr und nothwendig zur Lösung dieser Aufgabe erscheinen. Was soll der Erzieher anfangen mit dem Menschen, der in seinem tiefsten Sinn schon verdorben auf die Welt kommt, sich aus diesem Zustande nur erlösen kann durch den Glauben an den Erlöser und dennoch nicht „aus eigener Vernunft und Kraft an Jesum Christum, unsern Herrn glauben, oder zu ihm kommen kann?“ Ein Erzieher, der die Augen offen hält, weiß auch zu erzählen von allerlei Seelenkrankheiten, Sünd' und Schuld; aber diese sind ihm etwas Accidentielles, nicht im Wesen Vorhandenes, zu dessen thatkräftiger allmählicher Ueberwindung er den Willen aufstacheln und ermuntern soll. Wird auch der Erdensohn mit seinen Mängeln und Schwächen hienieden niemals fertig, so soll er

doch auch auf moraliſchem Gebiete „im Weiterſchreiten Qual und Glück“ finden und „unbefriedigt ſein jeden Augenblick“. Demgemäß alſo will unſer aufſtrebender Genius ſeinen Zöglingen Muth, Luſt und Freude beibringen, alle ihre Kräfte auszubilden und ihre Schwächen zu überwinden. Sein Schüler ſoll auf ſich vertrauen lernen „in der fröhlichen, ermuthigenden Ueberzeugung, daß er aus eigener Kraft alles Edle zu vollbringen im Stande ſei, und durch das Geſetz ſeines Innern ſich dazu verpflichtet fühle.“ Im Lichte dieſer Ueberzeugung gefallen ihm die Elberfelder Predigten gar ſchlecht, und verdrießlich ſchreibt er in ſein Tagebuch: „Keine Predigten über Pflichten, Nothwendigkeit des Lebens zur Beſſerung, nichts davon, ſondern ein Predigen des Haſſes gegen die Tugend, Freiheit des Willens, Moral, Philoſophie. Sie freuen ſich über ihre Sünden und ihre Sündhaftigkeit und danken Gott dafür; denn gerade ſie ſei die Bedingung der Begnadigung. — Wem der Gnadenſtand geſchenkt, der gehöre einmal Gott an und könne aus dieſer Gnade durch keine Sünde wieder herausfallen. Dabei Haß und Verfolgung gegen Andersdenkende; lauter Cliquen, Rotten und Sectirerei!“ — Daß es für ihn auf der begonnenen officiellen Laufbahn gefährlich werden könne, ahnt er ſchon jetzt; aber es regt ſich auch ſchon gleichzeitig die ſittliche Größe in ihm, welche die „Klugheit der Kinder dieſer Welt“ verachtet. „Mag es unklug genannt werden, daß ich meine Grundſätze laut werden laſſe,“ — ſo ſchreibt er — „ich mag nicht ſcheinen, was ich nicht bin. Es lebe die Philoſophie und das Chriſtenthum! Denn beide liefern daſſelbe Reſultat, daſſelbe Geſetz, das dem Menſchen in's Herz geſchrieben iſt. — Achtung vor der Menſchheit in Dir und den Andern erhebt zu dem edlen Stolze, von dem der Dichter ſagt: sancta superbia, hominem occupa!“

Da ein Erzieher, wenn er zur Klarheit über ſeine Aufgabe kommen will, ernſtlich nachdenken muß, und über Erziehung nachdenken über alles nachdenken heißt, ſo macht unſer Kraftmenſch die eingehendſten und ausgebreiteſten Studien und ſucht ſich überall deutliche Begriffe, ſelbſteigene Anſchauungen zu verſchaffen. Was er in dieſer Beziehung erwirbt, trägt zum Theil noch den Stempel einer gewiſſen Unreife, ſtimmt daher auch nicht immer mit ſeinen ſpäteren, gereifteren Ueberzeugungen. So z. B. erſcheint ihm der Staat noch „als eine große Erziehungsanſtalt, welche da eingreift, wo die Schule das Ihrige gethan hat“, während er ſpäter einſah, daß eine derartige Anſchauung im Einklange ſteht mit der der chineſiſchen Mandarinen und Seiner himmliſchen Majeſtät. Der Staat war ihm ſpäter Rechtsanſtalt, und die freie Bethätigung der Einzelkräfte und der der Corporationen wollte er nur ſoweit beſchränkt wiſſen, als dieſe Beſchränkung zur Aufrechthaltung der Organiſation menſchlicher Geſellſchaft

unumgänglich nothwendig erſcheint. Bei dieſem Ringen nach innerer Klarheit und Abgerundetheit brennt ſchon ein Feuer in ſeiner Seele, das ihn bis an das Grab erwärmt, belebt, vorwärts getrieben und in allen Lebensſtürmen aufrecht erhalten hat: die Liebe für ſeinen Beruf nämlich. Er ſchreibt: „Nur der Lehrer führt in der Ausführung ſeines Amts ein höheres, auf's Produciren ſittlicher und religiöſer Erſcheinungen unmittelbar gerichtetes Leben. Alle auf den Gelderwerb unmittelbar gerichteten Beſchäftigungen und Stände ſind davon per se ausgeſchloſſen. Denn der Handelsmann, wozu auch der Handwerker gehört, muß nicht ſelten ſogar die Grenzen der Moralität überſchreiten, wenn er ſeinen materiellen Gewinn fördern will. Und ſo erzielt alſo nur der Studirte durch ſeine Praxis Inneres. Aber auch von dieſem gilt dieſe Behauptung in hohem Grade nur für den Erzieher; denn der Juriſt beugt nur zu leicht das Recht, und im beſten Falle wirkt er für den Sieg loyaler Handlungen, die, wie die Differenz der Geſetze verſchiedener Zeiten und einer und derſelben Zeit zur Genüge ausweiſet, man ja nicht mit abſolut ſittlichen verwechſeln darf. Die Kunſt des Arztes dient nur zur Erhaltung des phyſiſchen Lebens, ohne Rückſicht auf die Art und Weiſe, wie dieſes phyſiſche Leben der Sittlichkeit dient. Und ſelbſt dann, wenn die Medicin zur phyſiſchen Erziehungswiſſenſchaft gebracht würde, ſteht immer noch der moraliſche und religiöſe Erzieher, was den Zweck ſeiner Thätigkeit betrifft, über ihm. Der eigentliche Academiker fördert und lebt der Wiſſenſchaft und baut das Erkenntnißvermögen aus, erweitert das Wiſſen. Aber das iſt nicht das Höchſte, und ſelbſt das Genie irrt, wenn es glaubt, für ſich in und durch Wiſſenſchaft ſeine Vollendung zu erreichen. Sein Amt muß auch er nur als Wirkungsſphäre für's Irdiſche und als Mittel, ſein Inneres durch Thaten auszubilden, anſehen. Er dient ebenſo häufig der Steigerung böſer als guter Geſinnungen. Und der Beifall, der namentlich einem philoſophiſchen Syſteme wird, hängt von dem Glück ab, mit dem er das vorangegangene Philoſophem bekämpft und vernichtet. So bleibt alſo keine praktiſche Wirkſamkeit, die unmittelbar das Höhere bezielt, das Gemüth veredelt, Sittlichkeit und Frömmigkeit befördert, übrig, als das Amt des Lehrers und Erziehers. Erziehung in der Schule und in der Kirche. Seid mir geprieſen, ihr Werkſtätten des Unvergänglichen und bleibend Schönen! Und heiliget uns mehr und mehr in dem Erkennen und Thun deſſen, was ſich ziemet!!“ —

Mit welcher Liebe er nicht allein an ſeinem Berufe, ſondern auch an jedem Einzelnen unter ſeinen Schülern hängt, beweiſt eine Stelle ſeines Tagebuchs, die ſich auf den Tod eines Schülers bezieht. Er iſt außer ſich vor Schmerz über den Tod ſeines Bernhard Wever; ſelbſt des Troſtes bedürftig, ſucht er

vergebens die trauernde Mutter zu trösten. Endlich findet er selber wieder Trost in den Segnungen seines Berufs. „Wie theuer ist mir mein Amt!“ ruft er aus. „Wie lieb die Jugend! Jetzt sehe ich den Fleck, wo gewirkt werden kann und muß. Laß fahren, thörichtes Herz, weite Aussichten und lebe einzig deinem Amte! Jetzt glaube ich zu wissen, wozu mich Gott geschaffen. — Die Gemüthswelt, die Welt des Unsichtbaren fördern durch das Sichtbare. — O leite mich an deiner Hand, dann wandle ich in Liebe, Friede, Vertrauen und Seligkeit.“ — Wir sehen aus dieser Stelle, daß er trotz aller Neigung zum Erzieherberufe noch zu kämpfen hat, wie der „Menschensohn“ in der Wüste. Wenn das Gefühl seiner hohen Geisteskraft dunkel in ihm auftaucht und die Bescheidenheit der ihn umgebenden äußeren Verhältnisse deutlich in sein Bewußtsein tritt, zeigt ihm der Teufel alle Reiche dieser Welt und verheißt ihm ein glänzendes Loos, falls er niederfallen und ihn anbeten will; aber auch er kann Gott dem Herrn nur allein dienen, und der Satan muß sich schleunigst weg von ihm heben. — Zur Befestigung seines Entschlusses, der Volksbildung zu dienen und alle sonstigen glänzenden Aussichten fahren zu lassen, sowie zur Klärung und Läuterung seiner Ansichten über die ihm zugefallene Aufgabe hat namentlich Wilberg, „der Meister an dem Rheine“, der ihm hier in Elberfeld begegnete, wesentlich beigetragen und sich dadurch die lebenslängliche Dankbarkeit unseres epochemachenden Pädagogen erworben. Einige Sätze Wilberg's erregen sofort seinen Widerspruch und treiben ihn dadurch zur Klarheit. So heißt es an einer Stelle: „Wilberg sagt: es giebt nur eine Methode? Unter dieser Behauptung kann ich mir nur denken, daß er den Begriff dessen, was Methode ist, meint. Und der ist natürlich nur einer. Aber diese Abstraction zerfällt in viele Arten. Und diese Arten enthalten wie alle Artbegriffe alle Prädikate ihres Gattungsbegriffs. Und wenn nach Bernhardi diese Prädikate vollständig aufgezählt heißen: Einheit, Ordnung, Vollständigkeit und Klarheit, so möchte sich diese in jeder guten Lehrmethode finden. Denn Methode ist doch die Weise, wie der Lehrer dem Schüler zur Kenntniß eines Ganzen verhilft. Und in dieser Hinsicht giebt es so viele Weisen, als Lehrobjecte, daher viele Methoden, von denen jede für ihren Gegenstand die einzigwahre, die beste ist.“ — Man sieht, der spätere Meister der Methode schlummert noch im Embryo. Entweder wollte Wilberg nur durch ein Paradoxon anregen, oder sein Schüler hat ihn noch nicht verstanden. Dieser Schüler hat später seinen eigenen Schülern herrlich auseinanderzusetzen gewußt, daß es nur zwei entgegengesetzte, sich einander ausschließende und daher bekämpfende methodische Principien und nur ein richtiges methodisches Princip, das man schlechtweg die Methode nennen kann, geben kann und

giebt: die dogmatiſche Methode, welche dem Schüler die Wahrheiten wie reife Brombeeren ohne Weiteres an den Kopf wirft, und die kritiſche oder heuriſtiſche, allein naturgemäße, nach welcher der Schüler veranlaßt wird, ſich die Wahrheit ſelbſtthätig und ſelbſtändig durch Anſchauung, Abſtraction und Vergleich auf inductivem Wege zu erwerben. Mager hat ſie die genetiſche Methode genannt; ſie allein entſpricht dem heutigen Standpunkte der Wiſſenſchaft, und ſie iſt es, welche Dieſterweg ſpäter in allen Disciplinen zur Geltung zu bringen geſucht hat. Dem Gefaſel über die verſchiedenen Anordnungen des Stoffs und die verſchiedenen Manieren, ihn an den Mann zu bringen, dem unlogiſchen Gerede über die unendlich vielen Methoden, von denen jeder ſelbſtändige Lehrer ſeine eigene haben ſoll, wollte Wilberg wahrſcheinlich dadurch ein Ende machen, daß er, der beſſer Unterrichtete, ſeinen Schülern zurief: Es giebt nur eine, d. h. nur eine richtige, naturgemäße und darum vernünftige Methode. Wir können freilich aus dem Gebotenen kaum ermeſſen, ob Wilberg ſelbſt in dieſem Punkte bereits bis zur vollendeten Klarheit durchgedrungen war. Vom pädagogiſch-geſchichtlichen Standpunkte aus erſcheint übrigens die Schilderung der Wilberg'ſchen lehrerbildenden Thätigkeit höchſt intereſſant, und wir geben ſie deswegen hier wieder: „Der Schulpfleger verſammelt jeden Sonnabend Nachmittags 1 Uhr die Elementarlehrer aus ſeiner Umgegend. Obgleich keiner an dieſen Verſammlungen Theil zu nehmen gezwungen wird (welchen Zwang man da, wo es nöthig iſt, nicht ſcheuen ſollte), ſo beträgt die Zahl der Theilnehmer gegen 50, oft 60. Einige eifrige Lehrer laſſen es ſich nicht verdrießen, einen Weg von 3 Stunden zurückzulegen, und alle ſtehen im Amte, entweder als Inhaber einer Schule oder als Gehülfe. Männer von 40—50 Jahren ſind darunter. Während der Zeit, daß ich Gelegenheit hatte, die Verſammlungen zu beſuchen, umfaßten dreierlei Gegenſtände die jedesmalige Beſchäftigung von 2—5 Uhr. Zuerſt wurden einige Sätze dictirt, deren Inhalt in richtigen, das Lehramt bezielenden Wahrheiten beſtand — Sätze, welche Gelegenheit boten, mancherlei praktiſche Bemerkungen über Sprache hinzuzuſetzen; Sätze, welche nach und nach einen pädagogiſchen Katechismus bildeten. Hierauf folgte zu damaliger Zeit ein Curſus der Geographie mit Benutzung der von der preußiſchen Regierung dieſem Schulvereine geſchenkten Düſſeldorfer Karten. Der Vorſteher verlor damit keine Zeit, durch Aufſtellung ſtatiſtiſcher Notizen und inhaltleerer Nomenclatur, welche aus jedem geographiſchen Lehrcurſus zu nehmen ſind, das Gedächtniß voll zu pfropfen, ſondern ſuchte durch Auffaſſung der Hauptverhältniſſe des Landes und der Menſchen ein lebensvolles Gemälde im Ganzen hinzuſtellen und dieſem meiſt ſo ſterilen Gebiete des Unterrichts eine fruchtbare, annehm-

Digitized by Google

liche Seite abzugewinnen. In letzter Stunde wurde eine Stelle aus einem Werke Dinter's geleſen. Doch was ſage ich? Geleſen, wahrlich nicht. Dieſer Ausdruck bezeichnet eine mechaniſche Verrichtung, ein ſchulmäßiges Kunſtſtück — hier in dieſer Verſammlung war nichts mechaniſch, nichts pedantiſch. Doch wie wollte ich Ihnen alles das beſchreiben, welche Geiſtesfunken hier ausgeſtreut, wie Geiſt und Gemüth hier ſo kräftig und erquickend belebt wurden. Auch hier gilt, wie von Allem, was die innere Tiefe des Gemüths belebt, erzieht, beſſert, wie von Allem, was bleibend herrlich iſt und groß und deswegen unmeßbar: „Was ſichtbar iſt, das iſt zeitlich, was aber unſichtbar iſt, das iſt ewig“ und umgekehrt. — Der Schulpfleger theilte aus der Fülle ſeiner Erfahrungen das Wiſſenswürdigſte mit, fern von allen theoretiſchen Speculationen; alles war aus dem Leben ſelbſt ergriffen und veranlaßte die Lehrer, mit Freimüthigkeit ihre Erfahrungen dagegen zu halten, Gegenbemerkungen zu liefern, und ſo entſtanden die lehrreichſten Dialogen und intereſſanteſten Discuſſionen. — Ferner vereinigte der Schulpfleger in ſich ein reiches Wiſſen, eine umfaſſende Kenntniß der pädagogiſchen Litteratur mit gewandter Urtheilskraft, mit Witz und Scharfſinn. Und anſtatt daß bei Vielen eine langjährige Erfahrung ihren Eifer abgekühlt, ihrem Wirken Einſeitigkeit aufgeprägt hat, ſo iſt hier bei dieſem Manne ein Glühen für die Erziehung der Jugend, ein edler Stolz auf ſein Amt, ein Leben und Weben in dem Amte und für daſſelbe ſicht- und fühlbar. Er lebt in der Sache, die Sache in ihm, treibt die Pädagogik nicht um des Amtes, ſondern das Amt um der Pädagogik willen. Durch ſein ausgeprägtes Leben, kräftiges Handeln, ſowie gemüthliche Behandlung durchdringt er den Lehrer von der Wichtigkeit ſeines Amtes, zeigt ihm den hohen Werth deſſelben, der ihm reichen Erſatz beut für viele Entſagungen des Sinnenlebens, Erſatz für Zurückſetzung und Hohn der vornehmen Welt, Erſatz durch ſtille Berufstreue. Hier fühlt der niedergeſchlagenſte Lehrer nach vollendeter Wochenarbeit ſich wieder als Menſch, faßt neuen Muth für die folgenden Tage und Entſchlüſſe, kräftig zu ſein und zu werden nach dem lebendig ihm vorgehaltenen Beiſpiele. Wie iſt es auch anders möglich, als daß ein gereifter, in ſeiner Sache vollendeter Mann ermunternd und belebend auf die, welche denſelben Beruf haben, einwirken ſollte! — In dieſer Lehrerverſammlung herrſcht eine Aufmerkſamkeit, die der Andacht verwandt iſt, eine Lebendigkeit, eine ſo fröhliche Stimmung, welche ergötzt und erbaut und der ähnlich oder gleich iſt, welche in Kirchen ſtatt findet, in denen der Redner mit echt chriſtlicher Salbung, d. h. ſo redet, wie wahre Begeiſterung es ihm eingiebt. Die ſtattfindende Erbauung ſpricht ſich auch in dem vollen runden Geſange aus, welcher die Verſammlung ſchließt.

Digitized by Google

O, daß doch der Menſch, welcher an dem glücklichen Erfolge menſchlichen Wirkens, ſelbſt wenn es mit voller Hingebung geſchähe, verzweifeln kann, käme und ſähe, wie hier Menſchen, meiſtens aus niederen Ständen, ergriffen und belebt werden für die höchſten Güter des Menſchen, für Tugend, Frömmigkeit, Gemeinwohl und Erziehung überhaupt, welcher Segen würde für ein Land kommen, das viele ſolcher Verſammlungen in ſich ſchlöſſe!“ —

So ſchildert unſer Freund die Wirkſamkeit eines einfachen Volksſchullehrers, den er mit Stolz ſeinen Lehrer zu nennen pflegte, und dem er eine lebendige, nie verſiegende Dankbarkeit bis an das Grab bewahrt hat. Wenn es wahr iſt, daß eine derartige Geſinnung den ſicherſten Beweis eines edlen Herzens liefert, ſo wiſſen wir ſchon nach vorſtehenden Aeußerungen, was wir von dem jungen Dieſterweg zu halten haben. Wie kam der Mitrector einer lateiniſchen Schule überall in die Volksſchullehrerverſammlung? Er erkannte von vornherein den Werth der Volkserziehung, war fern von allem Kaſtengeiſt und hielt ſich nicht für zu erhaben, um von den ſimplen Volksſchullehrern lernen zu können. Er unterſchied ſich dadurch vortheilhaft von jenen Herrn der Zunft, die ſich zu beſudeln glauben, wenn ſie ſich mit denen, die nicht zur Zunft gehören, auf eine Bank ſetzen. Dafür wurde er von einem innerlich bedeutenden Manne eingetaucht in jenen mächtigen Strom pädagogiſchen Lebens, der wie die deutſchen Flüſſe ſeine Quelle auf dem ſchweizeriſchen Hochlande fand, der damals, wie noch jetzt, das Gelehrtenſchulweſen meiſtentheils unberührt ließ, dem aber die Zukunft der pädagogiſchen Praxis ganz und gar gehört, ſowenig er auch noch heute in den höheren Bildungsanſtalten das Scepter ergriffen hat. Wilberg's Einfluß hat Deutſchland, hat die Welt es zu verdanken, daß Dieſterweg ſich dem Volksſchulweſen zuwandte und den Entſchluß faßte, ſein Leben der Volksſchullehrerbildung zu weihen. Bald fand er Gelegenheit, dieſen Entſchluß auszuführen. Elberfeld hat er ſicher leichteren Herzens verlaſſen, als Frankfurt; denn er war dort nicht auf Roſen gebettet. Die Aufrichtigkeit, zu deren Fahne er aufs Neue ſchwört, hatte ihm dort ſogar böſen Lohn eingetragen, wie aus ſeiner Biographie hinlänglich bekannt iſt. Im Mai 1820 nimmt er Abſchied von der Rectoratsſchule. In der erſten Klaſſe ſchließt er mit der Aſtronomie und zeigt, wie die Sterne den Menſchen dadurch ein Vorbild ſein können, daß ſie leuchten und erwärmen, in der zweiten verſichert er, daß er mit Ruhe, gutem Gewiſſen und den beſten Wünſchen für das Wohl der Anſtalt, vor Allem aber mit Dank gegen Gott ſcheide. Dieſer Dankbarkeit wolle er thatſächlichen Ausdruck geben durch ein ferneres redliches und treues Wirken.

Er beginnt jetzt ſeine Wirkſamkeit in Mörs als Director

des dortigen Seminars, das neu errichtet wurde. Und damit beginnt der dritte wichtige Abſchnitt ſeines Lebens, der zweite ſeiner pädagogiſchen Wirkſamkeit. Es gilt jetzt, ganz neu aufzubauen auf einem Gebiete, auf welchem noch ſo wenig Zeitgemäßes und Ausreichendes geſchehen war. Er entwirft daher den Plan eines Volksſchullehrerſeminars, der, wie L. W. Seyffarth durch pädagogiſch-geſchichtliche Studien herausgebracht hat, ein epochemachendes Werk war und die dauernde Grundlage für alle weiteren Schöpfungen der Art abgegeben hat. Sehr zu Statten kommt ihm in ſeinem Ringen und Streben die intime Freundſchaft mit einem als Character, Gelehrter, und Schulmann gleich ausgezeichneten Zeitgenoſſen, der als Schuldirector in Mörs wirkte und ſich durch die umfaſſende Biographie Schiller's ein unſterbliches Denkmal geſetzt hat. Wir meinen Karl Hoffmeiſter. Die Freunde ergänzten ſich nicht allein geiſtig, ſondern auch in Hinſicht ihrer praktiſchen Wirkſamkeit. Dieſterweg ertheilte Unterricht an dem von Hoffmeiſter geleiteten Progymnaſium, und Hoffmeiſter wirkte dafür in dem von Dieſterweg eingerichteten Seminar. Sonderbar erſcheint dem begeiſterten Seminarlehrer das Mißtrauen, welches die proteſtantiſchen Geiſtlichen den beſſer als früher vorgebildeten und durchgebildeten Seminariſten aus der vordieſterwegiſchen Zeit entgegenbrachten. Er will ſein Möglichſtes thun, das abfällige Urtheil zu beſeitigen, muß aber ſpäter erleben, daß auch ſeine Schüler des Hochmuths, Dünkels und der Reformſucht bezüchtigt werden — welchem Looſe er ſogar ſpäter in Berlin anheimfiel. Natürlich: der Zopf ſträubt ſich ſtets, wenn er abgeſchnitten werden ſoll, und wer ſich nicht ſcheut, das Scheermeſſer zu ergreifen, muß auf Widerſtand und perſönliche Feindſchaft gefaßt ſein. Vornehmlich wird man ſeinen Reform- und Thatendrang auf Seiten der Philiſter ſtets für einen Ausfluß des Hochmuths halten, wenn er auch der beſcheidenſte und demüthigſte Mann von der Welt iſt. Dieſterweg's Leitung des Seminars und die Behandlung ſeiner Schüler war nie darnach angethan, die Dünkelhaftigkeit aufkommen zu laſſen; denn er hielt auf ſtrenge Ordnung, pünktlichen Gehorſam und einen beharrlichen Fleiß. Er wußte die Aufgabe des Erziehers als eine ſo hehre und erhabene zu ſchildern, daß jedem ſeiner Schüler die Luſt verging, das bereits Errungene und das eigene liebe Ich ſehr hoch anzuſchlagen. Durch die Ueberlegenheit ſeines großartigen Geiſtes und ſeine tiefe Einſicht in das von ihm behandelte Material erzeugte er in der Seele ſeiner Jünger abſichtlich und in wohlberechneter Weiſe das Gefühl innerer Armuth und Hülfsbedürftigkeit; denn er wußte und erkannte, daß nur die geiſtig Armen ſelig zu preiſen ſind, weil ihnen das Himmelreich gehört, und zwar ihnen allein. Als Beleg für dieſe letzte Behauptung findet ſich fol-

Digitized by Google

gende Stelle in seinem Tagebuche: „Mehrere Seminaristen sind dünkelhaft hergekommen. Wie schwand der Wahn in den ersten Wochen! Welche Demüthigung, Verzagtheit! Zweifel am eigenen Talent! So ist's recht. Mehrere sind weggegangen, weil das Lernen ihnen zu schwer wurde. Andere wollen weg. So möge sich der Weizen von der Spreu scheiden!" — Und dennoch das Geschwätz über die Dünkelhaftigkeit der jungen Lehrer von Seiten der Geistlichen? Sehr richtig erkennt schon damals Diesterweg, daß der Grund des abfälligen Urtheils vielfach in den Urtheilenden selbst zu suchen war und noch ist. „Die meisten haben seit ihrer Universitätszeit rückgängige Bewegungen gemacht, weshalb sie jede neue Ansicht, jede Veränderung, Verbesserung, die sie Neuerungen zu nennen belieben, hassen und schmähen, weil das Neue sie in ihrer Behaglichkeit stört, nicht selten ihre Blöße aufdeckt; weil sie der Stufe der Gewohnheit, worauf ihre Gemeinden stehen, fröhnen, weil sie nichts so sehr scheuen, als die Unruhe und die Angst des Selbstdenkens. — Dazu kommt der Stolz der Geistlichen, die gewohnt sind, alles unter sich zu sehen, und von einem gescheuten Schulmeister fürchten, er möge nicht immer in der dritten Stellung ihre diktatorischen Sprüche vernehmen wollen. Hier liegt bei den Meisten der Hase im Pfeffer. — Die Erfahrung bestätigt aber diese Meinung in solchem Grade, daß es weiter keiner Beweise bedarf. Von allen Geistlichen des Fürstenthum Mörs bekümmern sich 3 (jetzt 2) um die Schulen. Allen andern fehlt jedes Interesse für dieselben. Furchtbare Thatsache! Jeder Pastor, der sich für die Schule nicht interessirt, ist gleichgültig gegen das heranwachsende Geschlecht, gegen die theuersten Interessen der Gemeinde, unbekümmert um Moralität, Aufklärung, Fortschreiten — ein nichtswürdiger, elender, verachtungswürdiger Mensch. Dagegen welche Anhänglichkeit, Folgsamkeit, Nachgiebigkeit, Achtung und Liebe aller Lehrer hier gegen jene drei! Wie ist es auch anders möglich? Schon das persönliche Interesse will es nicht anders — dagegen gegen schlechte Geistliche, gegen Uninteressirte und Feinde der Volksschulenverbesserung hier die Opposition der Lehrer und Zwietracht — zur bleibenden Ehre der Lehrer. R., Pfarrer in N., verbietet eines Tages dem Lehrer S. den Unterricht in der deutschen Sprache. S. weiset diese Nichtswürdigkeit mit Festigkeit ab. Jener beschuldigt diesen mit dem Vorwurfe, er mache den Bauer zu klug. Der Bauer dürfe nicht klug sein. Und er spinnt seitdem wahre Intriguen und falsche Anklagen gegen den wackern Lehrer, der eine der besten Schulen des Landes hat und ungeachtet der Last der Mairiegeschäfte weiter schreitet und sich fortbildet. — Ich selbst habe es mir zur Maxime gemacht, mit den Geistlichen ganz besonders Freundschaft zu erhalten, um ihnen durch mich selbst die Abneigung gegen das Seminar nach

und nach zu benehmen, um ihnen jeden Vorwand der Opposition zu entziehen. Unbekümmert um die unendlich vielen Schwierigkeiten und Hindernisse, womit unsere Anstalt zu kämpfen hat, will ich meiner Ueberzeugung folgen, die Bildung der Zöglinge möglichst tief begründen, ihre sittlichen Begriffe aufhellen, wahres Christenthum lehren und durchs Leben bezeigen, und sie, so viel an mir ist, tüchtig, tapfer, begeistert, fromm und edel machen, auf jede Weise." — Diesen seinen Vorsatz hat unser Reformator redlich gehalten; aber die Erfahrungen, welche er in Betreff der Stellung der Geistlichen zur Schul- und Volksbildungsfrage gemacht hat, sind offenbar immer schlimmer geworden, so daß er seine Maxime, mit den Geistlichen ganz besonders Freundschaft zu erhalten und ihnen ihre Abneigung zu benehmen, fahren lassen und ihnen den offenen Fehdehandschuh hinwerfen mußte. Es wird uns an dieser Stelle klar, weshalb Diesterweg der entschiedenste und unerbittlichste Kämpfer für die Autonomie der Schule werden mußte und wirklich geworden ist; wir sehen aber auch, daß diejenigen, welche ihn oft so bitter angeklagt haben, mit sich selber ins Gericht hätten gehen sollen.

Vergiftet war seine Feder,
Wie konnt es auch anders sein?
Ihr habt ihm das Gift ja gegossen
Ins blühende Leben hinein. —

Im Anfange seiner Wirksamkeit als Seminardirector giebt er den Religionsunterricht selbst in der richtigen Ueberzeugung, daß ein tüchtiger Erzieher seine Zöglinge nicht blos äußerlich, sondern vornehmlich innerlich regieren und erobern müsse. „Der Glaube an die Tugend und Reinheit der Gesinnung, die Ueberzeugung, daß der Mensch sie im Leben üben könne und solle, die gottergebene Gesinnung, welche alles auf Gott bezieht und alles aus Liebe für ihn thut", erscheint ihm für seinen Unterricht als das Wichtigste. Auch mit den Zweifeln an christlich-dogmatischen Dingen will er seine Schüler bekannt machen; jedoch hält er es auch für ungemein wichtig, „die jungen Leute vor der Seuche des Unglaubens, des Naturalismus, der niederreißenden Kraft des Spottes zu bewahren." Dabei soll erzielt werden: „Fröhlichkeit beim Lernen, Lust zum Denken und Schweres zu begreifen, Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Deutlichkeit des Ausdrucks, Begeisterung bei der Vorstellung des Amts, bei den Lehren begeisterter Erzieher — Beziehung des ganzen Denkens und Lebens auf das zukünftige Amt ꝛc." Und: „Wenn jeden Menschen Bescheidenheit, Anspruchslosigkeit und Sittsamkeit ziert, so sind diese Eigenschaften unerläßlich für jeden, der der Jugend vorleuchten soll. Durch unsere Schuld, durch unser Beispiel soll die große Zahl der Schwätzer und Räsonneurs nicht größer, nein, so Gott will! kleiner werden." So

will er innerlich die Menſchen erobern, ihnen inneren, tiefen Werth verleihen und dann ſie getroſt ins Leben entlaſſen. „Wenn es mir gelungen iſt“ — ſo redet er — „aus den Seminariſten viel zu machen, zu bewirken, daß ſie viel ſind, ſo brauche ich nicht bekümmert zu ſein, was ſie in der Folge ihres Lebens treiben werden. Denn was ein Menſch thut, hängt davon ab, was er iſt. Wer wenig geworden iſt, wird nimmer viel leiſten; unmöglich aber iſt's, daß der, der tüchtig, geſchickt, gewandt, ein denkender, fühlender, guter Menſch, kurz, der viel iſt, wenig oder Unnützes, Unbeſtimmtes, Schlechtes thun werde.“

Um nun ſeinen Schüler zu dieſem werthvollen, innern Sein zu verhelfen, ſteigt er zu ihnen herab, denkt er ſich in ihre Individualitäten hinein, lebt er und ſtrebt er mit ihnen, iſt er ihnen ein brüderlich liebevoller und zugleich väterlicher Führer. Selbſt die Nächte durchlebt er hin und wieder mit ihnen. An ſchönen hellen Abenden kehren die Seminariſten bei ihm ein, „um die Nacht mit ihm durchwachend dazu anzuwenden, die Sternbilder aufzuſuchen, die ſcheinbare Bewegung zu beobachten und all' den großen Eindrücken ſich hinzugeben, denen man in der Stille der Nacht, entfernt vom Geräuſche des Lebens, im Dunkel der Erde unter dem glänzenden Himmelsheere nicht entgehen kann.“ Auf die mathematiſche Geographie wird natürlich großer Werth gelegt, „weil ſie denken lehrt und fordert, ohne Anſtrengung, ohne Einbildungskraft gar nicht begriffen werden kann und weil ſie einen der erhabenſten Gegenſtände, die Welt, Gottes Schöpfung, nicht das Winzige, was Menſchen gemacht haben, betrachtet.“ Die Bedeutung Peſtalozzi's lernt der junge Seminardirector mehr und mehr erkennen; ſeine Darlegung der Verdienſte des pädagogiſchen Reformators verräth ein ungemein gründliches und tiefes Eingehen in den Geiſt ſeiner Schriften. Er macht ſich den Begriff der Naturgemäßheit recht klar, erkennt ſchon damals die Gleichheit der Geſetze phyſiſcher und geiſtiger Verdauung und will in Folge deſſen ſeine Zöglinge ſo zum Lernen bringen, daß dieſes eine wirkliche ſelbſtändige Eroberung der Wahrheit auf dem Wege des anſchaulichen Erkennens, wahrhafte geiſtige Aſſimilation werde. „Die Seminariſten“ — ſo ſagt er — „bedürfen, je länger ſie im Seminar geweſen ſind, immer weniger und weniger des Unterrichts. Anfangs muß ihnen, weil ſie noch nicht zu lernen verſtehen, das Lernen gelehrt werden. Sobald ſie es können und je mehr ſie es können, deſto mehr mag man ſie blos anleiten zum Selbſtudium. Endlich, wenn ſie vollends das Lernen gelernt haben, werden ſie aus der Anſtalt entlaſſen.“ Das Beſtreben, ſeine Schüler lernen zu lehren, ſie zur Selbſtthätigkeit, geiſtiger Aſſimilationsfähigkeit und Selbſtändigkeit zu bringen, hat der geniale Mann in ſeiner praktiſchen Thätigkeit nie ver-

leugnet; es ist der stete Zielpunkt seiner Lehrthätigkeit gewesen und geblieben. — Neben der Pädagogik, Religion und Geographie, namentlich der mathematischen, erscheint ihm die Geschichte von besonderer Wichtigkeit. Der Erfolg dieser Disciplin befriedigt ihn nicht. Er schreibt: „Wunderlich, daß die Seminaristen durch große Beispiele der Geschichte, nämlich durch äußere, glänzende heroische Thaten der Helden und Kraftmenschen so wenig ergriffen werden. Fast thut mir das hier und da leid. Sie messen alles mit dem Maßstabe der Sittlichkeit. Wo die nicht ist, wo etwas Irrationales in moralischer Hinsicht erscheint, da schütteln sie den Kopf, und die große Kraft des Menschen läßt sie kalt. An Nacheiferung ist hier gar nicht zu denken. Vielleicht daß dazu ein Grund äußerer Selbständigkeit gehört, ein Freisein von leiblichen Bedürfnissen, eine freie Erziehung, die ihnen nicht geworden. Welche Begeisterung in Gymnasien über Alexander, Hannibal, Hermann! ꝛc. Für Seminarien ist es in vielen Stücken anders. Ob besser dort?“ — Selbstverständlich wird auch tüchtiger Unterricht im Deutschen und in der Mathematik — der Lieblingswissenschaft Diesterweg's — gegeben. Die Katechetik erscheint ihm schon damals wichtig, und er verlangt, daß der junge Lehrer zu einer nicht unbedeutenden Tüchtigkeit in der Fragekunst sich emporarbeite. Fast überschätzte er in seinen späteren Jahren diese Lehrform, die sich allerdings der genetischen Methode am genauesten anschließt und deren völlige Geringschätzung gewöhnlich auf Mangel an methodischer Durchbildung mit Sicherheit schließen läßt. Die gemüthbildende Kraft der Musik, namentlich des Gesanges, kann er nicht genug rühmen, und im Interesse der harmonischen Ausbildung des Menschen wird auf die Gymnastik großes Gewicht gelegt.

Auch der reformatorische, auf weite Kreise gerichtete pädagogische Blick wird schon in ihm lebendig. Der lateinische Unterricht der Bürgerschulen ist ihm ein Greuel. „Durch das Lateinthum“, sagt er, „werden allen andern Bildungsgegenständen die Flügel geschnitten. Die Hälfte der Zeit, wenigstens ⅓ der ganzen Schulzeit wird auf die Erlernung dieser Fremdsprache verwandt, und alle andern Gegenstände verkrüppeln. Und wie weit bringt es der Nichtstudirende? Höchstens bis zum Lesen des Nepos, zum Buchstabiren des Sallust, zum A-B-C im Virgil! Welcher Gewinn für einen ungeheuren Zeitaufwand? Man spreche gar nicht von dem formellen Gewinn. Denselben und weit ersprießlicheren und weit tieferen, und weit lebendiger machenden erzielen wir durch den gründlichen, vielseitigen Unterricht in der herrlichen Muttersprache, durch Mathematik und psychologische Moral. Weg mit dem Latein aus unsern Bürgerschulen! Weg mit den herkömmlichen Ansichten! Aber wie wenige können sich von diesen Vorurtheilen los machen? Wie

viele giebt es, die meinen, ohne Latein keine gründliche Bildung, ohne Latein kein Denken, ohne Latein keine ordentliche Schule, ohne Latein kein Himmel. Weg mit ihm aus unsern Bürgerschulen! — Unsere Schüler sollen den Virgil, den Cicero lesen, um ihres Gehaltes willen? Haben wir keinen deutschen Cicero und Virgil? Haben wir nicht mehr? Haben wir nicht Klopstock, Schiller, Lessing, Goethe und andere Herrliche? Aber etwa die Alten der Philosophie wegen? Wahrlich, Cicero war ein großer Philosoph, ein großer, großer! Besonders in seiner de amicitia, de senectute! Fürwahr — eine Säuglingsphilosophie. Weg mit dem Quark, und an seine Stelle: Moral, Christenthum, Muttersprache, Mathematik, Anthropologie — Psychologie — deutsche Geschichte und deutsches Leben. — Gehet in unsere Bürgerschulen! (a potiori fit denominatio). Sie kauen das Latein, kauen alles andere und lassen die Köpfe hängen. Wo ist die lebendige Regsamkeit der Jugendwelt? Wenige Spuren davon. Und die alten Sprachen sind in Bürgerschulen fauler Mist, faulmachender Mist. — Doch das wird zu seiner Zeit anders werden. Haben wir erst ein öffentliches Leben, eine deutsche Verfassung, und lebt in uns erst wieder Gemeinsinn, Bürgersinn, Volksliebe — dann wird es besser. — Ich erwarte gar nicht, daß man geschwind eine Aenderung vornehme. Aber wir appelliren an die einsichtsvolle Nachwelt, die mehr in der Gegenwart leben wird, als wir, die wir stets rückwärts blickend und in den Folianten des Alterthums blätternd, unsere Zeit nicht verstehen und nicht in ihr wirken." — Wir sehen, auch den Kraftstil, der später seine Schriften auszeichnet, weiß er schon zu handhaben, und wie später, so liegt auch schon jetzt etwas Prophetisches in seinen Aussprüchen und Darlegungen. Einstweilen war sein Blick vornehmlich und fast ausschließlich auf den engen Kreis gerichtet, in dem er sich bewegte, und auf jenes Feld der Volksschullehrerbildung, das er anzubauen und zu cultiviren den Beruf hatte. Daß es in Mörs, wie überall, wo Diesterweg wirkte, recht strenge und straff hergegangen ist beweist folgende Stelle: „Wenn es mir gelungen ist, den Seminaristen durch den Unterricht des ersten Vierteljahrs den Staar zu stechen, so ist meine Mühe belohnt — den Staar, so Gott will, nicht den unheilbar schwarzen, sondern den heilbaren grauen, Nebel ähnlichen, der sich vor den gesunden Sehnerven durch Vorurtheile, falsche Erziehungsmaximen ꝛc., gelegt hat. Vorerst versuche ich allgemeine Anregung der Kräfte durch Uebungen aller Art — die Operation der Vertheilung, der mittelbaren Heilung; denn wenn der ganze Organismus zu Gesundheit gelangt, so wird das einzelne Glied nicht krank bleiben. Gelingt dies bei diesem oder jenem nicht, so versuche ich den Schnitt oder die Aetzung mit Höllenstein. Zwei haben bereits dieser Operation

ſich nicht unterwerfen wollen. Andere haben geſunde Augen mitgebracht. Einige ſind nur kurzſichtig und blödſichtig. Denen will ich eine Brille aufſetzen, welche das Auge ſtärkt.“ —

Wir ſchließen hiermit unſere Excurſionen in der Hoffnung, daß das Mitgetheilte in dem jungen Dieſterweg bereits völlig den ältern Kämpfer und Reformator erkennen laſſen wird. Die Schilderung haben wir entworfen auf Grund folgender Schrift: Aus Dieſterweg's Tagebuche von 1818—1822. Unter Zuſtimmung der Familie herausgegeben von E. Langenberg. Frankfurt a. M. 1870, Joh. Chr. Hermann'ſche Buchhandlung. Haben wir nöthig, dieſe Schrift ſchließlich noch beſonders zu empfehlen? —

W. L.

II.

Ein Wort zur Realſchulfrage*).

Wort, Zahl und Klang, auf dieſen drei Säulen ruht die tauſendjährige Ueberlieferung der europäiſchen Schulbildung. Im Wort bildet der Gedanke ſich ab, das Geſetz der Körper liegt in der Zahl, der muſikaliſche Klang iſt der Schlüſſel zu den Geheimniſſen der fühlenden Seele. Alſo vor Allem Grammatik, Rhetorik, Dialektik, die Kunſt, richtig und gewandt zu ſprechen; dann Arithmetik, Geometrie, Aſtronomie und — Muſik, in dieſen „ſieben freien Künſten“ war das ganze Mittelalter hindurch der Kreis der Bildung beſchloſſen. Sprache aber bedeutete ſoviel als Latein, das Idiom der Kirche, des Geſetzes, des Staatslebens, den Schlüſſel zu allem gültigen Wiſſen und Können. Die Schule war die Tochter, und oft genug die dienende Magd der Kirche. Als von der Letzteren, im Wendepunkte der Zeiten, unter ſchweren Kämpfen der unterſuchende, proteſtirende Geiſt der Neuzeit ſich losrang, wurde jenes Bundes- und Dienſtverhältniß zunächſt, wie es ſchien, nur noch feſter. Mit den proteſtantiſchen Gymnaſien wetteiferten im ſechszehnten Jahrhundert die Jeſuitenſchulen als Rüſtſtätten gelehrter, im Dienſt der Kirche und erſt in zweiter Linie auch des Staates zu verwendender Bildung. Wenn die rhetoriſchen und

*) Nachfolgende wichtige Arbeit erſchien im erſten Programm der in Caſſel neu errichteten Realſchule I. O.; ſie iſt uns auf unſere Bitte durch die Güte des Directors zum Abdruck in dieſen Blättern überlaſſen worden.

D. R.

dialektiſchen Künſte des Mittelalters, zumal bei den Proteſtanten, einigermaßen in Abnahme kamen, ſo drängte man die Kraft um ſo entſchiedener auf das Studium der alten Sprachen zuſammen. Unbeſtrittener als je galten ſie als alleiniger Weg zu aller höheren Bildung. Berühmte Pädagogen, wie Sturm in Straßburg, Trotzendorff in Goldberg, verbannten die Mutterſprache völlig aus der Gelehrtenſchule, belegten ihren Gebrauch, ſelbſt im Umgange der Schüler, mit Strafen. Lange dauerte es, ehe die Schule auch nur dürftig von dem unaufhaltſam wachſenden Aufſchwunge der mathematiſchen und Naturwiſſenſchaften Notiz nahm. In Wittenberg, damals dem lebendigen Mittelpunkte deutſcher Bildung, laſen Univerſitätslehrer im Zeitalter des Copernicus ihren Studenten Collegien über die Kunſt — des Multiplicirens und Dividirens. Wohl ermahnte Franz Bacon, Shakespeares Landsmann und Zeitgenoſſe, mit dem Inſtinct des Genies, zur Beobachtung der Natur, zum Experimentiren; wohl ſtellte er theoretiſch den leitenden Grundſatz der neuen Methodik auf, daß die Wiſſenſchaft ſo erlernt werden müſſe, wie ſelbe entſtanden ſei, nämlich durch Ableitung der Regeln von den Erſcheinungen, daß Beobachtungskraft und Verſtand der Jugend zu üben ſeien, und nicht nur das Gedächtniß. Wohl erhob dann, mitten unter den Wirren und Gräueln des dreißigjährigen Krieges, der Peſtalozzi des ſiebzehnten Jahrhunderts, der große Amos Comenius, ſeine eindringliche Stimme für das Recht der Dinge neben dem Recht der Worte, für gleichmäßige Anleitung zur Sprach- und Sachkenntniß, für die Begründung des Unterrichts auf Anſchauung, ſtatt auf Beſchreibung und Auswendiglernen, — nebenbei auch ſchon für helle, anſtändige Schulſtuben, freundliche Spielplätze, liebevolle und milde Behandlung der Jugend. Es blieb in der eiſernen Zeit trotz vielfachen Beifalls bei vereinzelten, wenig erfolgreichen Reformverſuchen. Erſt als am Ende des ſiebzehnten Jahrhunderts Thomaſius in Leipzig und Halle, unter dem Zetergeſchrei der Zunftgelehrten, für die deutſche Mutterſprache akademiſches Bürgerrecht, oder doch Schutzbürgerrecht, erſtritten hatte, als die Erzeugniſſe der tonangebenden franzöſiſchen, bald auch der engliſchen Literatur in Deutſchland mächtig zum Genuß und zur Nachahmung reizten, als das Zeitalter, müde der religiöſen Kämpfe und Streitfragen, mit der ganzen Wucht eines lange vorbereiteten Um- und Rückſchlages, den Dingen dieſer Welt, dem Nützlichen, Verſtändigen, Angenehmen, ſich zuwandte, — erſt gegen die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts pochte der „realiſtiſche“, der Wirklichkeit und den Dingen zugewandte Geiſt der Neuzeit ernſtlich an die ehrwürdigen, gothiſchen Pforten der deutſchen Schule, oder vielmehr „der lateiniſchen Schule deutſcher Nation“. Die erſte dauernde deutſche Realſchule (nach

Semler's verunglücktem Verſuch in Halle) wurde 1747 durch Hecker in Berlin gegründet. Dreißig Jahre ſpäter, durch Rouſſeau's Pädagogik der Menſchenrechte, im Gegenſatze zu der altväteriſchen Erziehung zur Pflicht, begeiſtert, ſetzte Baſedow, unter Poſaunenſtößen der Reclame, das Deſſauer Philanthropin (1774—1777) in Scene. Andere folgten, unter den Beſten Kampe und Salzmann. Die „Realbildung", die Bildung durch die Erkenntniß und zur Erkenntniß und Beherrſchung der Dinge, die „Bildung für's Leben" erhob ihr Haupt gegen die gedächtnißmäßige Aufnahme des Ueberlieferten, die Erſtrebung des Nützlichen, unmittelbar Anwendbaren gegen die bloß formale Uebung der Geiſteskraft. Auch in die Gelehrtenſchulen drang vielfach die Bewegung ein, und zwar, wie es zu gehen pflegt, waren ihre erſten Wellen wohl die heftigſten, nicht aber die reinſten. Man begnügte ſich nicht mit Einführung des Deutſchen, der neuern Sprachen, der Geographie und Naturgeſchichte, ſondern auch Polizeiwiſſenſchaft, Waarenkunde, Buchführung wurden in den Lehrplan aufgenommen. Gymnaſial-Abiturienten hielten Abſchiedreden über Thee, Kaffee, Chokolade und Tabak, man wurde vor lauter Verſtand und Altklugheit kindiſch, und viele Propheten des neuen Geiſtes rechtfertigten nur zu ſehr die ſchroffe Zurückweiſung, welche tiefere Naturen, wie Herder und Hamann, dem gut gemeinten, aber ſich überſtürzenden Eifer entgegenſtellten. Es bedurfte der ſchmerzlichen Erſchütterungen, welche unſere nationale Wiedergeburt einleiteten, um auch auf dieſem Gebiete Klärung und fruchtbare, organiſche Um- und Neubildungen aus dem Kampfe der unvermittelten Gegenſätze entſtehen zu laſſen. Die preußiſche Gelehrtenſchule, wie ſie aus den Reformen der großen Jahre 1808 bis 1812, unter der doppelten Einwirkung des Wolf'ſchen und des Peſtalozzi'ſchen Geiſtes hervorging, war, wie der Staat ſelbſt, auf ununterbrochene, aber naturgemäße und vorſichtige Fortentwickelung des Ueberlieferten durch die treibenden, jungen Kräfte der Zeit gegründet und berechnet. Sie handhabte die Zucht fortan mit dem Ernſt der Väter, aber gütig und mit Schonung des aus dem Zeitgeiſte geborenen Ehrgefühls der Jugend. Sie ſuchte den Verſtand zu entwickeln, ohne ſich der Erkenntniß zu verſchließen, daß die frühe Jugend unter dem Zeichen des Gedächtniſſes und der Phantaſie heranwächſt, und daß dieſe natürliche Ordnung nicht ohne Schaden verkehrt werden kann. (Jungen, die man in den Jahren der Unreife zum Räſonniren abrichtet, ehe ſie etwas Rechtes gelernt haben, werden bekanntlich faſt immer oberflächliche Schwätzer); ſie hielt endlich die Ueberlieferung der Jahrhunderte in den klaſſiſchen Studien ehrfurchtsvoll aufrecht, und öffnete ſich nichts deſto weniger dem Studium der Natur und der neuen Culturwelt. Ihr Lehrplan umfaßte und umfaßt noch

heute neben Religion, Latein, Griechiſch und Mathematik, auch Deutſch, Franzöſiſch (hier und da ſelbſt Engliſch), Geſchichte, Geographie, Phyſik, Naturgeſchichte; auch Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen.

So wurden die preußiſchen (und deutſchen) Gymnaſien die Pflanzſchule eines Beamtenſtandes, deſſen gründliche Bildung und Rechtlichkeit ſelbſt von ſeinen Gegnern niemals bezweifelt wurden, und daneben einer mächtig anwachſenden Phalanx von ebenſo reſpectabeln Gelehrten und Schriftſtellern, auch einer nicht geringen Anzahl höher anſtrebender Kaufleute, Landbeſitzer und Gewerbtreibenden. Das Vertrauen des Publikums entſprach in reichem Maaße dieſen, auch von dem neidiſchen Auslande anerkannten Leiſtungen: und dennoch (man wird dieſe Thatſache in der reichen Entwickelungsgeſchichte des hinter uns liegenden halben Jahrhunderts nie vergeſſen dürfen), dennoch haben dieſe zahlreichen, weltberühmten, ſich gegen die Gegenwart durchaus nicht ſpröde abſchließenden Gelehrtenſchulen dem mächtig ſteigenden Bildungsbedürfniſſe des deutſchen Bürgerthums nicht für ſich allein zu genügen vermocht. In dem Maaße, als der Friede (Gott ſchenke ihn uns wieder!) Gewerbe und Handel wieder belebte, als neue Bahnen freier und gewinnbringender, aber auch alle Kräfte herausfordernder Thätigkeit ſich öffneten, mehrten ſich die Klagen über eine ungenügende Organiſation unſeres höheren Schulweſens, und — was das Seltſamſte — dieſe Klagen wurden (und werden) von verſchiedenen Seiten in entgegengeſetztem Sinne erhoben. „Man plagt die Jungen zu viel mit Latein und Griechiſch, aber ſie lernen nicht rechnen, ſie lernen die Augen nicht aufmachen, gewinnen keinen Blick für die Natur, kein Verſtändniß ihrer Erſcheinungen; die Sprachen der Nachbarvölker, mit denen ſie einſt verkehren müſſen, die Verhältniſſe der Welt, in der ſie eine Rolle ſpielen ſollen, bleiben ihnen fremd.“ So klagten die Männer der Induſtrie, des Handels, die Wortführer des ſelbſtändigen Bürgerthums. „Mit Nichten,“ klang es zurück aus den Kreiſen der Philologen, der Gottesgelehrten, „mit Nichten! Wir gehen vielmehr der Nützlichkeitsbarbarei entgegen, unſere Bildung iſt in Gefahr. Wo iſt bei unſern Studenten das Latein-Schreiben und Sprechen noch zu finden? Vom Griechiſchen gar nicht zu reden. Die Gymnaſien bieten Alles, und können darüber Nichts mehr recht treiben. Die Vielwiſſerei lähmt die Kraft! Kehren wir zurück zu den reinen Quellen, aus denen die Vorfahren ſchöpften, und vernachläſſigen wir über glänzendem Schein nicht das Eine, was Noth thut!“ Mehr Naturwiſſenſchaft, Rechnen und neuere Sprachen verlangten die Einen, mehr Latein und Griechiſch die Andern, und dann — fuhr Herr Medicinalrath Lorinſer unter dem Beifall aller zartbeſaiteten Mütter und „ſchwächlichen“

Söhne dazwiſchen, und verlangte im Namen der Menſchlichkeit, der Geſundheitswiſſenſchaft und der Staatsökonomie weniger Lehrſtunden, weniger ſchriftliche Arbeiten, mehr freie Zeit! Merkwürdig — beiläufig geſagt —, wie dieſe entgegenſtehenden, in der pädagogiſchen Welt längſt ausgeglichenen Anſichten über den Lehrplan der Gymnaſien in den ſoeben veröffentlichten Gutachten der Univerſitäten über die Zulaſſung der Realſchul-Abiturienten noch mehrfach in ihrer ganzen Schärfe von ehemals zum Ausdruck kommen. Die mediziniſche Facultät zu Bonn, eine eifrige Gegnerin der Realſchulen, die ſie mit Gewerbeſchulen verwechſelt, und für die klaſſiſchen Studien begeiſtert, „weil nur ſie im Stande ſeien, den Geiſt auf das Allgemeine zu lenken“, bedenkt ſich doch keinen Augenblick, den dringenden Wunſch hinzuzufügen, „daß hinfort der mathematiſch-naturwiſſen„ſchaftliche Unterricht auf den Gymnaſien nicht in ſo „ſchmählicher Weiſe vernachläſſigt werde, wie das lei„der jetzt, und insbeſondere ſeit Aufhebung der Phyſik „als Prüfungsgegenſtand, geſchehe. Es ſei als ein „wahrer Nothſtand zu bezeichnen, daß es auf den „meiſten Univerſitäten geradezu unmöglich iſt, ein „wiſſenſchaftliches Specialcolleg über die Phyſiologie „der Sinnesorgane zu leſen, weil jede mathematiſche „Formel ein Entſetzen erzeugt, und jede Grundbildung „in der Geometrie, Trigonometrie und analytiſchen „Geometrie fehlt.“ Und dies Urtheil ſteht durchaus nicht vereinzelt da. Andrerſeits können die Mediziner in Halle „ſich nicht bergen, daß mit dem überhand nehmenden Verfalle „der klaſſiſchen Studien in den Gymnaſien eine ge„wiſſe geiſtige Unreife in der jüngeren Studentenwelt „zum Vorſchein kommt. Es ſei auffällig, wie wenig „die Studenten der Jetztzeit ihre Mutterſprache be„herrſchen, und wie oft das, was ſie in deutſcher „Sprache ſchreiben, ſtiliſtiſch und logiſch einen ſchü„lerhaften Eindruck mache.“ Und in ähnlichem Sinne bemerkt die philoſophiſche Facultät zu Königsberg: „Wenn man „den Vorwurf erhebt, daß in neueſter Zeit die Bildungsreſul„tate der Gymnaſien, wie ſie ſich hin und wieder in geringerer „oder größerer Ausdehnung an Gymnaſial-Abiturienten zeigen, „nicht eben allzu erfreulich, oft geradezu beſchämend ſeien, ſo „dürfte vielleicht die Urſache davon gerade in der Ab„irrung von dem eigentlichen Princip der Gymnaſien, „in der großen Zerſplitterung des Unterrichts, in Hin„zuziehung und Bebauung von heterogenen oder ver„meintlichen Bildungselementen ſein.“

Da ſtände unſere Gelehrtenſchule denn zwiſchen Feuer und Waſſer. Wie ſoll ſie es machen, um den Naturforſchern zu ge-

nügen, ohne der Censur der Philologen und Theologen zu verfallen, von den skeptischen Aerzten und den besorgten Müttern gar nicht zu reden? Uns dünkt, die freiwillige, nationale Entwickelung unseres höheren Schulwesens während der letztverflossenen dreißig bis vierzig Jahre hat die Antwort Jedem, der hören kann und will, deutlich gegeben. Wie die bemerkten Mißstände nicht in den abnehmenden Kräften der Schule lagen und liegen, sondern in den steigenden Anforderungen der Wissenschaft und des Lebens, in der Vervielfältigung der Wege und Formen unserer geistigen Arbeit, so lag es nahe, das Princip, durch welches die schwache menschliche Kraft die Weiten des Lebens beherrscht, auch auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens in Anwendung zu bringen. Und dies Princip ist einfach die Theilung der Arbeit. Schaffen wir neue Schulen, sagte man sich, welche den mathematischen und Naturstudien und den neueren Sprachen den Raum und die Kraft gewähren können, welche das klassische Gymnasium nicht an sie wenden kann, ohne seinen bewährten Ueberlieferungen untreu zu werden. Aber lassen wir uns dabei die verunglückten Versuche unserer Vorgänger zur Lehre dienen. Vergessen wir über dem Studium der Körper nicht, daß die Körper dem Geiste gehorchen, daß selbst das Nützliche auf die Dauer nur da gewonnen wird, wo man jeden Augenblick bereit ist, dasselbe dem Wahren und Guten zu opfern. Mit einem Worte, schaffen wir Schulen, die von den bewährten, weltberühmten Bildungsschulen unseres Volkes wohl in der Wahl einiger Unterrichtsstoffe sich unterscheiden, nimmermehr aber durch Abweichung von den Grundsätzen der Wissenschaftlichkeit, Gründlichkeit, der ernsten Arbeitstreue, denen jene ihr Gedeihen verdankten und noch verdanken; Schulen, welche uns gestatten, den vervielfachten Anforderungen der modernen Wissenschaft und des modernen Lebens an die Ausbildung unserer Jugend, durch Theilung der Arbeit, gerecht zu werden, ohne daß wir die alte, ruhmvolle Fahne der gediegenen, ächt humanen, der deutschen Bildung verlassen.

Daß dieser Gedanke, und nicht etwa ein Wiederaufleben des Basedow'schen Nützlichkeits-Schwindels die deutsche Realschule der Gegenwart geschaffen hat, das zeigt ihre Geschichte, zeigen ihre Lehrpläne, das wird so ausdrücklich, wie Worte überhaupt Etwas ausdrücken können, in den officiellen Erläuterungen ihres bis heute geltenden Grundgesetzes (wenn der Ausdruck gestattet ist) ausgesprochen, der „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höhern Bürgerschulen" vom 6. October 1859: „Die Real- und die höheren Bürgerschulen", heißt es dort (p. 41), „haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche „Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen

„akademiſche Facultätsſtudien nicht erforderlich ſind. Für ihre „Einrichtung iſt daher nicht das nächſte Bedürfniß des „praktiſchen Lebens maßgebend, ſondern der Zweck, „bei der ihnen anvertrauten Jugend das geiſtige Ver„mögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, welche „die nothwendige Vorausſetzung einer freien Erfaſ„ſung des ſpätern Lebensberufes bildet. Sie ſind keine „Fachſchulen, ſondern ſie haben es, wie das Gymnaſium, „mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden „Kenntniſſen zu thun. Zwiſchen Gymnaſium und „Realſchule findet daher kein principieller Unter„ſchied, ſondern ein Verhältniß gegenſeitiger Er„gänzung ſtatt. Sie theilen ſich in die gemeinſchaftliche Auf„gabe, die Grundlage der geſammten höheren Bildung für die „Hauptrichtungen der verſchiedenen Berufsarten zu gewähren. „Die Theilung iſt durch die Entwickelung der Wiſſen„ſchaften und der öffentlichen Lebensverhältniſſe noth„wendig geworden, und die Realſchulen haben dabei „allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymna„ſien eingenommen.“

Man kann nicht klarer ſprechen. Und dieſe Sprache gewinnt ihr volles Gewicht erſt dadurch, daß ſie keineswegs den neu in die Welt tretenden Gedanken, die An- und Abſicht des Geſetzgebers ausſpricht, ſondern einfach die Summe zieht aus der Reihe von fortlaufenden Verſuchen, Arbeiten, freiwilligen Leiſtungen, denen, vom Anfange der dreißiger Jahre bis auf die Gegenwart, die deutſche Realſchule, in naturwüchſiger, ächt germaniſcher Entwickelung, ihre Entſtehung verdankt. Eine einfache Anerkennung längſt vorhandener Thatſachen, und nicht etwa Ausdruck frommer Wünſche, iſt ferner jene andere Stelle derſelben „Erläuterungen“, welche über den weſentlichen Unterſchied beider Gattungen höherer Anſtalten des Näheren ſich ausſpricht (p. 43):

„Der eigenthümliche Vorzug, welchen die Realſchulbildung „erſtrebt, beſteht darin, daß ſie bei ihren Zöglingen den Sinn „bildet und ſchärft, die Dinge der Anſchauung richtig zu be„obachten und aufzufaſſen, und in der Mannigfaltigkeit derſelben „das Geſetz zu erkennen, daß ſie daher namentlich in den mathe„matiſchen und Naturwiſſenſchaften und im Zeichnen mehr er„reicht, als dem Gymnaſium vorgeſetzt iſt, auch mit den gegen„wärtigen Culturzuſtänden eine nähere Bekanntſchaft vermittelt. „Dies wird aber nur dann ein wahrhafter Vorzug ſein, „wenn bei den Zöglingen der Realſchulen zugleich ein „wiſſenſchaftlicher Sinn geweckt wird, und ihre Kennt„niß des Stoffes begleitet iſt von der Achtung vor der „Wiſſenſchaft und von der Erkenntniß deſſen, was „das Leben trägt und zuſammenhält.“

Digitized by Google

Und in dieſem ächt preußiſchen und ächt deutſchen Sinne iſt denn auch der Lehrplan der Realſchule erſter Ordnung entworfen, bis jetzt, bei aller Entwickelungs- und Verbeſſerungsfähigkeit im Einzelnen, weitaus das Beſte, was auf dem Gebiete der Schulgeſetzgebung für die ſpecifiſch moderne Bildungsrichtung geleiſtet iſt. In dieſem Sinne hat die preußiſche Realſchule erſter Ordnung vor Allem, als Grundlage des Sprachunterrichts, das Latein beibehalten, die Mutter der romaniſchen Sprachen, den Schlüſſel zu wiſſenſchaftlichem Verſtändniſſe des Franzöſiſchen und, zu gutem Theile, ſelbſt des Engliſchen, ſo wie zum geſchichtlichen Begreifen des geſammten, weſteuropäiſchen Cultur- und Rechtslebens. Wir treiben es bis zu ſicherer Einübung der Elementargrammatik und bis zu geläufiger Lecture der muſtergültigen lateiniſchen Geſchichtsſchreiber und der leichteren Dichter. — In dieſem Sinne machen wir ferner vergleichende Grammatik der lateiniſchen, deutſchen, franzöſiſchen, engliſchen Sprache zum intellectuellen Schwerpunkte unſeres Sprachunterrichts, um durch Uebung im Erkennen der charakteriſtiſchen Verwandtſchaften und Verſchiedenheiten den ſprachlichen Sinn zu ſchärfen und für den, auf dieſem Gebiete immerhin empfindlichen Verluſt des Griechiſchen einen Erſatz zu gewinnen. — In dieſem Sinne arbeiten wir, wie in den Sprachen, ſo ganz beſonders in den mathematiſchen und Naturwiſſenſchaften nicht nur auf das Wiſſen, ſondern überall in erſter Linie auf das Können und Ausüben hin, indem wir neben der Regel- und Vocabelkenntniß die Leſe-, Schreib- und Sprachfertigkeit, neben dem Verſtehen der Sätze und Geſetze die Löſung von Aufgaben, neben der Beobachtung und Beſchreibung des Gegebenen deſſen praktiſch herſtellende Nachahmung angelegentlichſt erſtreben. Wie wir das letztere meinen, dafür zeugen in den Sammlungen der älteren Realſchulen jene zahlreichen, von Schülern gefertigten Apparate, Modelle ꝛc., durch welche die Lehrmittel der Anſtalten nicht ſelten recht werthvollen Zuwachs erhalten. — Im Sinne jenes Grundgedankens unſerer Organiſation laſſen wir es uns endlich angelegen ſein, durch einen gründlichen Unterricht in der vaterländiſchen Sprache und Litteratur, ſowie in der vaterländiſchen und Weltgeſchichte, unſere Zöglinge des geiſtigen Geſammtbewußtſeins unſerer Nation ſo theilhaftig zu machen, daß zwiſchen ihnen und den Zöglingen der klaſſiſchen Gymnaſien eine feſte Gemeinſamkeit des Denkens und des Wollens ſich bildet, welche dem Hereinbrechen des Materialismus und der Nützlichkeits-Barbarei ein für allemal einen Riegel vorſchiebt.

Und aus dieſer Grundrichtung unſerer Realſchulen iſt eben auch mit Nothwendigkeit die Frage hervorgewachſen, welche gegenwärtig, ſcheinbar über die urſprünglichen Abſichten des Geſetzgebers hinausgreifend, das preußiſche Realſchulweſen einer inhalt-

Digitized by Google

ſchwereu Kriſis entgegenführt. Wir meinen die Frage nach der Zulaſſung unſerer Abiturienten zu den Facultätsſtudien, unter dem ſelbſtverſtändlichen Genuß aller damit verbundenen Rechte.

Wie bekannt, iſt dieſe Frage, nach mehrfacher Anregung durch die Preſſe, durch Petitionen der ſtädtiſchen Patronate und Verhandlungen der Unterrichtscommiſſion des Abgeordnetenhauſes kürzlich den ſämmtlichen preußiſchen Univerſitäten zur Begutachtung vorgelegt worden, und dieſe Gutachten ſind auf Anordnung des Herrn Unterrichtsminiſters vom 9. November 1869 durch den Druck veröffentlicht. Es hat keinen Sachkenner überraſchen können, daß ſie, ausgeſtellt von den bevorrechteten Vertretern der klaſſiſchen Ueberlieferungen, von Männern, deren große Mehrzahl mit dem Schulweſen überhaupt nur durch Jugenderinnerungen ihrer eigenen Gymnaſialſtudien und durch den Verkehr mit eben von den Gymnaſien entlaſſenen Studenten, mit dem Realſchulweſen aber gar keine Berührungspunkte hat, in der Mehrzahl gegen die beantragte Neuerung ſich ausſprachen. Vielmehr iſt es ein merkwürdiges Zeichen der Zeit, daß bei alledem eine nicht geringe Zahl von ihnen den neuen, unter ſo verdächtiger Flagge auftretenden Lehranſtalten mannigfache, zum Theil recht wichtige Zugeſtändniſſe zu machen geneigt iſt. Wenn nämlich die theologiſchen Facultäten ſämmtlich, ſchon wegen des ihnen unentbehrlichen Griechiſchen, dann aber auch aus leicht erklärlicher Abneigung gegen die Geſammtrichtung und Methode der Realſchulen, von deren Abiturienten Nichts wiſſen wollen, ſprachen ſich drei juriſtiſche Facultäten (Königsberg, Halle, Göttingen), vier mediciniſche (Königsberg, Greifswald, Kiel, Göttingen) und fünf philoſophiſche (Königsberg, Greifswald, Halle, Göttingen, Marburg) zum Theil unbedingt, zum Theil mit Vorbehalten in Bezug auf die Zulaſſung zu den höheren Staatsprüfungen, für die Immatriculation der Realabiturienten aus. Unbedingt verneinend haben Berlin, Bonn und Breslau geſtimmt, die philoſophiſche Facultät letzterer Univerſität jedoch nur mit Mehrheit von einer Stimme; den Realſchulen günſtige Minoritätsvota gingen außerdem von der philoſophiſchen Facultät in Kiel und von der mediciniſchen in Marburg ein. Die Gründe der Verneinung ſind ſehr mannigfaltige und werden mit ſehr verſchiedener Energie geltend gemacht. Bonn, wohl unter dem Eindrucke ſüddeutſcher und weſteuropäiſcher, in Preußen nicht vorhandener Schulzuſtände, verwechſelt mehrfach die Realſchule mit der unmittelbar für das praktiſche Bedürfniß arbeitenden Gewerbeſchule; ebenſo, zum Theil wenigſtens, Marburg. Berlin aber fürchtet von Zulaſſung der Realſchulabiturienten geradezu eine ſchwere Schädigung unſerer theuerſten nationalen Güter, ein Herabdrücken des Maaßes unſerer allgemeinen Bil-

dung. Man hat dort die merkwürdige Entdeckung gemacht, daß der naturwiſſenſchaftliche Unterricht auf Realſchulen die Schüler gegen den Reiz der Naturwiſſenſchaften abſtumpfe; man hält das Abiturientenexamen der Realſchulen erſter Ordnung für leichter und bequemer als das der Gymnaſien, (ein Blick in die Prüfungsinſtruction muß jedem unbefangenen Sachkenner eher das Gegentheil zeigen) und man macht dieſen Anſtalten den Vorwurf unwiſſenſchaftlicher Oberflächlichkeit in einer Weiſe, die nur dann einen Sinn hätte, wenn mit ihr der Nachweis verbunden wäre, daß unſer Lehrplan ein todter Buchſtabe ſei, daß wir ihn nicht ausführen wollen oder können. Denn dieſer Lehrplan ſelbſt ſchärft nachdrücklichſt gerade alle die Grundſätze ein, für welche jene feindſeligen Gutachten im Intereſſe unſerer nationalen Bildung ſtreiten, und weiſt ausdrücklich alle Richtungen zurück, welche von jenem Vorwurfe der Unwiſſenſchaftlichkeit getroffen werden könnten. Es iſt hier ſelbſtverſtändlich nicht der Ort, auf dieſe Polemik näher einzugehen.*) Die Realſchule wird ihr am beſten durch Thaten, durch ernſte Arbeit und gründliche Wiſſenſchaft antworten. Uns aber, die wir, unbeirrt durch die vorauszuſehenden Schwierigkeiten dieſes, wie jedes andern Fortſchrittes, die Zulaſſung unſerer Abiturienten zu den Facultätsſtudien immer und immer wieder glauben befürworten zu müſſen, leiten dabei vornämlich zwei Geſichtspunkte, über die hier noch ein Wort geſagt ſein mag.

Zunächſt: die Realſchule ſcheint uns einen ſittlichen, in der natürlichen Billigkeit wurzelnden Anſpruch auf jene Rechtsgleichheit mit dem Gymnaſium zu haben, dem man auf die Länge die Befriedigung nicht wird verſagen können, ohne unſere Schulgeſetzgebung in einen bedenklichen Widerſpruch mit ſich ſelbſt zu bringen. Ein Blick auf ihren Lehrplan zeigt (was ſeltſamer Weiſe mehreren der votirenden Facultäten unbekannt geblieben ſcheint), daß ſie für die Aufnahme von Schülern in die unterſte Claſſe genau dieſelben Anforderungen ſtellt, wie das Gymnaſium; ein zweiter wird lehren, daß ihr Curſus genau die Dauer des Gymnaſialcurſus hat, (nämlich 9 Jahre, je eins in Sexta, Quinta und Quarta, je zwei in Tertia, Secunda und Prima) und daß die Zahl der wöchentlichen Lectionen gleichfalls in beiden Kategorien von Anſtalten dieſelbe iſt. Daß beide Anſtalten planmäßig auf wiſſenſchaftliche, allgemeine Bildung hinwirken ſollen, wurde ſchon ausführlich erörtert. Wenn nun gleichwohl den Zöglingen der Realſchule der vollberechtigte Eintritt in die

*) Zur Orientirung empfehlen wir: **Die Realſchulfrage.** Eine Beleuchtung der akademiſchen Gutachten über die Zulaſſung von Realſchulabiturienten zu Facultätsſtudien. Von Dr. J. Loth, Director der Realſchule erſter Ordnung zu Ruhrort. Leipzig. Verlag von Otto Wigand. 1870.

Digitized by Google

Hochſchulen verſagt wird, weil ihr wiſſenſchaftlicher Standpunkt (ganz abgeſehen von dieſen oder jenen Specialkenntniſſen) für ſelbſtändige Studien ſie nicht befähige, ſo muß von zwei Dingen eines angenommen werden: entweder der von der Unterrichtsbehörde den Realſchulen vorgeſchriebene Lehrplan iſt ein verfehlter, oder — die Realſchullehrer, wenngleich durch dieſelben Bildungsanſtalten und Prüfungen gegangen, wie die Gymnaſiallehrer, und unter Aufſicht derſelben Behörden arbeitend, ſind durchweg nicht Willens oder nicht im Stande, jenen Lehrplan durchzuführen, und werden auch von der Aufſichtsbehörde nicht dazu angehalten. Beide Annahmen wären ſo befremdlicher und ſchmerzlicher Natur, daß man wohl erwarten dürfte, ſie in öffentlichen amtlichen Kundgebungen gelehrter Körperſchaften wenigſtens durch Thatſachen unterſtützt zu ſehen, ſtatt durch unbewieſene Behauptungen und aus ihnen gezogene Schlüſſe, wie etwa dieſe: die Aerzte nehmen eine angeſehene Stellung in der Geſellſchaft ein — die Aerzte haben den Gymnaſialcurſus durchgemacht — alſo können die Abiturienten der Realſchule nicht Aerzte werden. Oder: Nur Griechiſch und Latein giebt freie menſchliche Bildung — die Realſchüler wiſſen kein Griechiſch und nicht viel Latein — alſo haben die Realſchüler keine freie menſchliche Bildung. Jedenfalls hätte man vor dem Ausſprechen ſolcher Urtheile erwägen ſollen, daß die Realſchulen für ihre Abiturienten keine Privilegien verlangen, keine Abänderung der beſtehenden Vorſchriften für die Staatsprüfungen zu ihren Gunſten, keine beſondere Berückſichtigung von Seiten der Profeſſoren, vielmehr einfach die Erlaubniß, in Gemeinſchaft mit Jünglingen, welche keinen Tag länger als ſie ſelbſt auf ihre wiſſenſchaftliche Vorbereitung zu verwenden genöthigt waren, an den vom Staate geöffneten Quellen höherer Bildung nach Maaßgabe ihrer Kraft zu ſchöpfen, und dann ſelbſtverſtändlich auch das Recht, die erworbenen Kenntniſſe und Fertigkeiten in den Staatsprüfungen gleich jedem Andern nachweiſen und, wenn dieſer Nachweis gelingt, aus ihm auch die durch die Rechtsgleichheit aller Staatsbürger gewährleiſteten Vortheile ziehen zu dürfen. Sind ſie wirklich ſo unfähig zu wiſſenſchaftlichen Studien, wie einzelne Facultäten zu glauben ſcheinen, ſo wird ſich das ja ohne Zweifel nachher bei den Staatsprüfungen herausſtellen, und die Sache wird ſich ſo von ſelber erledigen. So lange aber dieſe praktiſche Probe nicht gemacht iſt, erinnert die Ausſchließlichkeit mancher Facultäten doch zu ſehr an die jetzt glücklich beſeitigte Gewerbegeſetzgebung vergangener Jahrhunderte, als daß wir — gerade im Intereſſe der Univerſitäten und der Ehre der Gymnaſialabiturienten, die doch hoffentlich eine Concurrenz nicht fürchten — an ihre dauernde Aufrechterhaltung glauben könnten. Es wird in den Gutachten ſogar der Grund geltend gemacht, es ſei ja ſo lange Alles vor-

trefflich gegangen, wir haben Aerzte, Mathematiker, Naturforscher die Menge und in vorzüglicher Güte — warum also ändern? Aus dem Grunde hätten aber auch vor vierzig Jahren die Gänsekielhändler sich dem Debit der Stahlfedern widersetzen können. Die Realschule entwickelt in ihren Zöglingen planmäßig die Fähigkeit der Beobachtung, den Respect vor der Thatsache, dem Experiment, die Methode des vorsichtigen Inductionsschlusses, sie gewöhnt sie, sich auf ihre Augen, ihren Verstand mehr zu verlassen, als auf Autoritäten und Systeme. Zugegeben nun, daß alle diese Befähigungen und Gewohnheiten, bekanntlich die kostbarsten Eigenschaften des Technikers nicht nur, sondern auch des Arztes und des Naturforschers, bei eminenten Talenten ohne alle frühzeitige Anleitung, ja einem nach ganz anderen Zielen hinarbeitenden Unterrichte zum Trotz, sich entwickeln können und auch entwickelt haben: verliert darum der natürliche Gang der Dinge, die Verbindung zwischen Ursache und Wirkung ihre Rechte? Für den Fortschritt der Wissenschaft an sich ist die Schule überhaupt von sehr geringer Bedeutung. Jene lebt und wächst durch einzelne Geister, die ihren Weg schon zu finden wissen. Wir haben Copernicus und Kepler gehabt, als der mathematische Lehrplan unserer gelehrten Schulen noch nicht viel über die vier Species hinausging; und gesetzt, daß man ihn wieder auf die vier Species beschränkte, so würde das die Copernicus und Kepler künftiger Jahrhunderte kaum unterdrücken. Desto nöthiger aber ist die Schule, wenn es darauf ankommt, daß die Wissenschaft ihre Segnungen in weiten Kreisen der Gesellschaft verbreite, und es scheint uns nicht wohlgethan, neue Kanäle der Bildung zu sperren, weil man ja seither auch ohne sie nicht verdurstet sei. Fair play! Ehrliche Concurrenz! Das ist Alles, was wir wünschen. Wenn wir in ihr nicht bestehen, dann wird es Zeit sein zu Urtheilen, wie z. B. das Votum der Berliner Universität sie ausspricht. Bis dahin aber thun absprechende Behauptungen, und wären sie von europäischen Namen unterschrieben, durchaus gar nichts zur Sache.

Ganz abgesehen von dieser principiellen Bedeutung hat die angeregte Frage für die Realschulen, für die Lehrer, welche an ihnen arbeiten und für die Communen, welche sie erhalten, aber auch ihre eminent praktische Seite. Wir haben dabei nicht etwa die hie und da beklagte zu geringe Frequenz der obern Classen im Sinne. Es ist mit derselben erstens keineswegs so schlimm bestellt, wie es nach jenen Klagen wohl den Anschein haben könnte; aber wenn dem auch nicht so wäre, so könnte selbstverständlich das pecuniäre Interesse der Communen nicht maßgebend für eine wissenschaftliche und pädagogische Frage sein. Eine ganz andere Sache aber ist es mit der Einwirkung des gegenwärtig geltenden Privilegiums der Gymnasial-Abiturienten auf

das innere Leben der Realſchule, auf die Verwerthung der in ihnen vorhandenen Lehrkräfte zum Nutzen der Jugend und der Geſellſchaft. Wie die thatſächlichen Verhältniſſe einmal liegen, (und mit ihnen, nicht mit Hypotheſen und frommen Wünſchen haben wir in praktiſchen Fragen zu rechnen) wird die Wahl der Schule, welche unſere Knaben beſuchen ſollen, ſehr oft, wenn auch Gott ſei Dank nicht immer, viel weniger durch Talent und Neigung der Zöglinge bedingt, als durch das Verhältniß der aufzuwendenden Mühe und Koſten zu den in Ausſicht ſtehenden äußeren Vortheilen, den ſogenannten Berechtigungen. Man bringt das Söhnchen, wenn es die Mittel irgend erlauben, zunächſt in die vornehmſte, mit den meiſten Berechtigungen ausgeſtattete Schule. Zeigt der Junge ſich da unfähig oder unluſtig, ſo iſt er für die weniger „berechtigte“ Anſtalt immer noch gut genug, denn es will dem Durchſchnittsbewußtſein des Publikums nun einmal nicht einleuchten, daß der Staat an zwei Kategorieen von Lehranſtalten ganz gleiche Anforderungen in Bezug auf die Ausdehnung und Gründlichkeit ihrer Leiſtungen ſtellen könnte, ohne ihnen auch ein gleiches Recht zu gewähren. Wo eine wichtige Berechtigung ohne Aequivalent fehlt, da muß es eben leichter ſein; ſo ſchließt der praktiſche, nicht akademiſch geſchulte Menſchenverſtand. Daher denn jene mala crux der Realſchule, der Schrecken und die Noth ihrer ſtrebſamen Lehrer, die Schaar der „abgelegten Gymnaſiaſten“ (man verzeihe das derbe Wort, es iſt aber nur zu bezeichnend), mit der man uns heimſucht, und die um ſo ſchwerer in's Gewicht fallen, da ihre natürliche Schwäche durch einen von dem Lehrplane der Realſchule vielfach verſchiedenen Gang ihres bisherigen Unterrichts oft für die erſte Zeit bis zu vollſtändiger Hülfloſigkeit geſteigert wird. Und wenn es ſich nur um die vergebliche Mühe der Lehrer handelte, oder wenn die Sache damit abgethan wäre, daß eine Menge für die Real-Disciplinen vielleicht gut beanlagter Knaben ſich neun Jahre lang im Gymnaſium widerwillig mit den alten Sprachen plagen müſſen, um dereinſt die Erlaubniß zur Cultivirung ihres Talents und zu deſſen Geltendmachung im Staat zu erwerben, während die Lehrer der Realſchulen ihren naturwiſſenſchaftlichen und mathematiſchen Unterricht, der jenen ſehr erwünſcht käme, verdroſſenen Aſpiranten des einjährigen Freiwilligendienſtes, verdorbenen Gymnaſiaſten und ſonſt den ſchwächer beanlagten Söhnen guter Familien aufdrängen müſſen! Die viel ſchlimmere Gefahr bei dieſem Zuſtande der Dinge bleibt immer noch die ihr anhaftende Verſuchung zur „milden Praxis“, dieſem wahren Krebsſchaden jeder höheren Lehranſtalt, wie jedes auf tüchtige Anſpannung vorhandener Kräfte angewieſenen menſchlichen Thuns. Man ſtelle ſich wie man will; man nehme es noch ſo ernſt mit dem Lehrplan und der Prüfungs-

ordnung: auf die Länge bleibt das Maß des unter den gegebenen Umständen an der Mehrzahl der Schüler wirklich Erreichbaren doch nur zu oft nicht ohne Einfluß auf die Handhabung des Gesetzes, und die einem feindlichen Vorurtheile entstammende Zurücksetzung erzeugt schließlich hie und da einen Theil der Uebelstände, von deren wirklicher Annahme sie ausging. Hier nun, auf diesem springenden Punkte der ganzen Frage, hat unserer Ansicht nach die Realschule ihre Kraft zu concentriren und den Hebel einzusetzen, wenn sie aus dem fehlerhaften Cirkel der jetzigen Verhältnisse herauskommen will; hier gilt es nicht nur Ausdauer und Selbstüberwindung, sondern auch eiserne Festigkeit gegen unberechtigte Anforderungen und Vorwürfe, und gegen die Verlockungen der den Compromiß suchenden Ermüdung. Es kommt uns gar nicht darauf an, eine Menge von Studenten zu erziehen (tüchtige Kaufleute, Landwirthe, Techniker, Officiere, die aus unsern Classen hervorgingen, werden unserm Wirken immer die natürlichsten und uns liebsten Zeugnisse ausstellen), aber sehr kommt es uns darauf an, für die von uns vertretene und dem Gemeinwohl nothwendige Bildungsrichtung auch die tüchtigen, von Natur für sie geeigneten Kräfte wirklich zu gewinnen, an denen unser Lehrplan das Gute wirken kann, welches zu wirken er überhaupt fähig ist; es kommt uns darauf an, die modernen Bildungselemente in der begabten deutschen Jugend neben den klassisch-antiken zur Wirkung zu bringen, weil sie für die Vollendung der großen Culturarbeit unseres Volkes nicht entbehrt werden können. Und darum dürfen wir, soviel an uns ist, unsere Classen nimmermehr zu Asylen und Ablagerungsplätzen für die mit mehr oder weniger wohlhabenden und „gebildeten“ Eltern gesegnete Trägheit und Talentlosigkeit hergeben, darum dürfen wir nicht ruhen und rasten, bis, durch Eröffnung des Zutritts zu den Universitätsstudien für unsere Abiturienten, der öffentlichen Meinung gegenüber die officielle Marke der Inferiorität, der Unwissenschaftlichkeit von uns genommen und damit der letzte Rest des mittelalterlichen Zunftzwanges aus unserer Schulgesetzgebung entfernt ist. An einer gewissen Anzahl von Schülern, die aus wirklicher Neigung und mit tüchtiger Kraft ausgestattet, unsere Oberclassen benutzen, hat es uns trotz aller Ungunst der Verhältnisse, Gott sei Dank, niemals gefehlt, und diese Anzahl ist überall nicht im Abnehmen, sondern im, wenn auch nur allmählichen, Wachsen begriffen. Sorgen wir dafür, daß diese Hoffnung und Garantie unserer Zukunft nicht gefährdet werde durch die talentlose Masse, welcher eine „milde Praxis“ nur zu leicht die Thüre öffnet, um „günstige Resultate“ aufzeigen zu können, und es mit einflußreichen Eltern und Patronen nicht zu verderben, oder auch wohl, wie wir gern annehmen wollen, durch ein bloßes Uebermaß von Gutmüthigkeit

getrieben. Laſſen wir uns dabei das gute Wort geſagt ſein, an welches die philoſophiſche Facultät zu Königsberg ihr den Realſchulen günſtiges Votum knüpft: „Die Abiturienten der Real„ſchulen erſter Ordnung ſind zu den Fachſtudien der philoſophi„ſchen Facultät zuzulaſſen, jedoch unter der Vorausſetzung und „Bedingung, daß auf dieſen Schulen der Unterricht in den „neueren Sprachen, in Gründlichkeit und Wiſſenſchaftlichkeit, „auf eine den jetzigen gewöhnlichen Zuſtand überragende Höhe „gehoben werde — ferner, daß die Bildungselemente der Litteratur „und Geſchichte gleichfalls in dieſen Realſchulen mit größerer „Energie zur Geltung gebracht werden.“

Damit das aber geſchehen könne, bedürfen wir nicht ſowohl einer größeren Zahl von Lehrſtunden, als, bei ſelbſtverſtändlich energiſcher und wiſſenſchaftlicher Arbeit unſrerſeits, der Fernhaltung eines Ballaſtes unfähiger Schüler von unſern oberen Claſſen. (In den untern und mittleren wird aus naheliegenden Gründen keine Schule ſie jemals los.) Auf dieſem Wege, aber auch nur auf dieſem, werden wir jenen Zuſtand erreichen, und dann auch ſtaatlich anerkannt ſehen, der unſer Ziel iſt, und den dieſelbe Facultät am Schluſſe ihres oben citirten Gutachtens ſo trefflich bezeichnet:

„Wenn der Staat zweierlei Anſtalten für den höheren „Unterricht hat, in deren einer mehr Nachdruck auf die alten „Sprachen, in der andern immerhin etwas mehr Nachdruck auf „die exacten Wiſſenſchaften und ſtatt der alten Sprachen auf die „neueren gelegt wird, dann hat er ſeinerſeits die zeitgemäßen „Forderungen erfüllt. Dann mag Jeder nach Neigung ſeine „Bildung in der einen oder der andern ſuchen, und wenn er „mit Ausdauer und Erfolg bis zur Abiturienten-Prüfung ge„langt iſt, dann ſeinen weitern Weg auf der Univerſität nicht „durch Schranken und Hinderniſſe verwehrt finden. Der Staat „aber mag der ängſtlichen Nachfrage überhoben ſein, auf welchem „Wege Jeder ſeine Kenntniſſe erwerbe, den Nachweis aber der „zum Staatsdienſt nothwendig erachteten Kenntniſſe jedesmal „in einer angemeſſenen und ſorgfältig ausgeführten Staats„prüfung finden.“

Zur Erreichung dieſes Zieles wird denn auch die Caſſeler Realſchule erſter Ordnung in ihrem Kreiſe nach Kräften beizutragen ſuchen. Sie wird ſich beſtreben, in den untern und mittleren Klaſſen der großen Mehrzahl der Schüler, neben einer ſittlich erziehenden Anregung, die für die gewöhnliche Sphäre des bürgerlichen Arbeits- und Geſchäftslebens ausreichenden Kenntniſſe und Fertigkeiten zu gewähren, ihre höheren Claſſen aber nur fleißigen und befähigten Schülern offen zu halten, denen es ernſtlich um eine gründliche, humane Bildung, unter Bevorzugung des Studiums der mathematiſchen und Natur-

wiſſenſchaften und der neuern Sprachen zu thun iſt. Die Realſchule erſter Ordnung iſt weder eine Gewerbſchule noch eine Schnellpreſſe für einjährige Freiwillige, ſondern lediglich eine Pflanz- und Pflegeſtätte der Humanität, der Sittlichkeit, des patriotiſchen Bürgerſinnes, des ſelbſtändigen Denkens, der wiſſenſchaftlichen, nach Erkenntniß der Wahrheit ohne Nebenrückſichten trachtenden Geiſtesarbeit. Sie unterſcheidet ſich vom Gymnaſium nicht durch leichtere und bequemere Anforderungen, ſondern nur durch eine andere, mehr der Natur und dem modernen Leben zugewandte Auswahl des Lehrſtoffes und eine demgemäß hie und da modificirte Methode. Das mögen Die, welche uns ihre Söhne anvertrauen, bedenken, und uns nicht die Schwächlinge zuführen, welche im Gymnaſium nicht fortkommen können, ſondern diejenigen Knaben, welche von vorne herein Neigung für einen praktiſchen Beruf und für die Studien unſeres Lehrplans zeigen: oder, wenn ſie uns dennoch als ultimum refugium für nicht verſetzte Gymnaſiaſten betrachten, mögen ſie ſich weiter nicht wundern, im Falle ſich ſpäter an dergleichen Schülern die ſchon oft vorgekommene Wahrnehmung wiederholt, daß „Abneigung gegen die alten Sprachen“ keineswegs gleichbedeutend iſt mit Talent für die neuern und für die exacten Wiſſenſchaften.

Von der hier entwickelten Ueberzeugung geleitet, daß nur gründliche und wiſſenſchaftliche Arbeit, nicht aber Haſchen nach dem Schein äußern ſchnellen Erfolgs, das Gedeihen einer wiſſenſchaftlichen Lehranſtalt garantirt, haben wir, im Einverſtändniß mit der königl. Aufſichtsbehörde und dem Patronat der Anſtalt, den erſten, urſprünglich auf ein Jahr, alſo bis Oſtern 1870 berechneten Lehrcurſus um ein Semeſter verlängert. Wir glauben, Angeſichts des gegenwärtigen Zuſtandes der bei Gründung der Schule bunt genug zuſammen geſetzten Claſſen Urſache zu haben, zu dieſem Entſchluſſe uns Glück zu wünſchen, und werden ferner, damit dieſe erſten Ergebniſſe ſich gedeihlich entwickeln, bei Aufnahme und Verſetzungen mit gewiſſenhafter Sorgfalt verfahren. So hoffen wir, mit Gottes Hülfe, und der gütigen und ſachgemäßen Unterſtützung der königlichen und ſtädtiſchen Behörden, ſowie des Verſtändniſſes und der Zuſtimmung der ehrenwerthen, auf allen Lebensgebieten um gediegenen Fortſchritt bemühten Einwohnerſchaft Caſſels gewiß, unſere junge Anſtalt zu einer Pflegeſtätte deutſcher Sittlichkeit, deutſchen Bürgerſinnes und deutſcher Wiſſenſchaftlichkeit zu machen, und ihr, in ihrem beſcheidenen Wirkungskreiſe, einen Antheil an der deutſchen Culturarbeit zu ſichern, welche die wunderbaren, äußern Erfolge dieſes großen, denkwürdigen Jahres, demnächſt, ſo Gott will, glänzend rechtfertigen und fruchtbar machen wird.

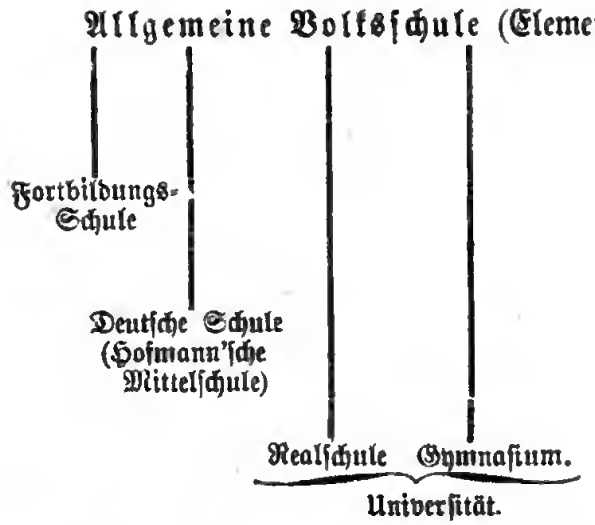
F. Kreyſſig.

Nachſchrift.

Unſere Leſer wiſſen, daß wir im Weſentlichen mit der in vortrefflicher Weiſe ausgeſprochenen Anſicht des Herrn Directors F. Kreyſſig übereinſtimmen. In dem Schriftchen „Die Schule im Lichte des erziehlichen Princips“ haben auch wir ausgeſprochen, daß auf dem Gebiete des höheren Schulweſens angeſichts des ungeheuren Wiſſensmaterials, das die Wiſſenſchaft zu Tage gefördert hat, und der Begrenztheit menſchlicher Kraft eine Theilung der Arbeit abſolut nothwendig erſcheine und darum die eigentliche Realſchule, d. h. die Realſchule erſter Ordnung, unbedingt und vollſtändig dem Gymnaſium zu coordiniren ſei. Dieſe Gleichſtellung bildet die conditio sine qua non des Beſtehens und der gedeihlichen Fortentwickelung der Realſchule, und ſie wird und muß erfolgen trotz der Abfälligkeit academiſcher Urtheile, die in der vorſtehenden Abhandlung ihre eben ſo milde wie gerechte Würdigung gefunden haben. Hat ein Bürger einer Stadt, in der ein Gymnaſium und eine Realſchule vorhanden iſt, einen klugen und einen dummen Sohn, ſo ſchickt er den Erſten in das Gymnaſium, weil er vielleicht ſtudiren kann und damit er Ausſicht auf alle Berechtigungen hat, während die Realſchule gut genug für den Dummerjahn erſcheint. Es kann keine ehrliche Concurrenz zwiſchen Gymnaſium und Realſchule I. O. ſtattfinden, ſo lange Erſteres bevorzugt iſt, und es kann auch kein ſicheres Urtheil über den Erfolg des Realſchulunterrichts gefällt werden, ſo lange obige Ausgleichung nicht ſtattgefunden hat. Gymnaſium und Realſchule kränkeln an dem Ballaſt der ſogenannten „Berechtigungsjäger“. So ſehr auf der einen Seite zu loben iſt, daß man die Bildung prämiirt und dadurch Viele veranlaßt, ſich aus der Region der Ungebildetheit heraus zu heben, ſo bedauerlich erſcheint es auf der andern Seite, daß gerade dieſes Zugmittel die wiſſenſchaftliche Anſtalt in ihren Beſtrebungen und Erfolgen lähmt und verdirbt. Zur Beſeitigung dieſes Uebelſtandes erſcheint es nothwendig, Schulen mit weniger hohen Bildnngszielen und abweichender, mehr auf die unmittelbaren Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens gerichteter Organiſation — etwaige „Mittelſchulen“ im Sinne des Schulraths Dr. Hofmann, mit der in Rede ſtehenden Berechtigung auszuſtatten. Daß eine derartige Maßregel die Zahl unſerer Gymnaſien und Realſchulen erſter Ordnung ſicherlich ſehr reduciren würde, wird Niemand bedauern, der die jetzige Sachlage richtig zu würdigen weiß.

Die Organiſation unſeres Geſammtſchulweſens liegt noch im Argen, und wir müſſen zum Zweck einer vernünftigeren Geſtaltung deſſelben auf die Vorſchläge des geiſtreichen Dr. Mager zurückkommen. Er wollte alſo gliedern:

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF



Eine allgemeine Basis für die verschiedenen Schulgattungen erscheint aus vielen Gründen wünschenswerth, was wir schon wiederholt nachgewiesen zu haben glauben. Die Behauptung, daß jede höhere Schule ihre besondere Vorschule haben müsse, gehört in das Reich der Narrheiten, da sie durch keinen vernünftigen Grund gestützt werden kann. D. R.

III.

Pädagogische Briefe aus Amerika.

III. Der erste deutsch-amerikanische Lehrertag (1—4. Aug. 1870).

Oshkosh, Wis. 16. August 1870.

Im April dieses Jahres wurde ein von 17 prominenten Schulmännern unterzeichneter Aufruf an die deutschen Lehrer und Schulfreunde in den Vereinigten Staaten erlassen, um eine Organisation ins Leben zu rufen, welche es sich zur Aufgabe mache, durch geregeltes Zusammenwirken das Fortbestehen der deutschen Sprache und Cultur zu sichern. Die deutschen Zeitungen nahmen mit sehr wenig Ausnahmen von diesem Projecte bereitwilligst Notiz und die von allen Seiten an den Centralausschuß gerichteten Briefe zeigten, daß wieder einmal ein gutes Wort zur rechten Zeit gesprochen worden und daß dasselbe nicht auf unfruchtbaren Boden gefallen war.

Der Ortsausschuß zu Louisville, Ky., woselbst die erste Convention stattfinden sollte, hatte sich bereitwilligst der Aufgabe unterzogen, den auswärtigen Lehrern halben Fahrpreis auf den Eisenbahnen und Dampfbooten und freies Logis zu verschaffen, sodaß es also blos auf den guten Willen jener ankam, wenn

die Versammlung das werden sollte, was das Centralcomité beabsichtigte und wünschte. Offen müssen wir mit jedem andern Collegen gestehen, daß wir nur mit sehr niedrig geschraubter Hoffnung die Reise unternahmen; der erste deutsch-amerikanische Lehrertag, dachten die Meisten, würde auch der letzte sein und der Umstand, daß von ca. 300 angemeldeten Lehrern kaum 100 an Ort und Stelle erschienen (New-York war gar nicht vertreten und Milwaukee nur durch 2 Herren) war nichts weniger als zu großen Hoffnungen berechtigend. Aber die Herren und Damen, die gekommen waren, waren im vollsten Ernste und Bewußtsein ihres Berufs gekommen und aus jedem Gesichte und Worte sprach der Muth und die Entschlossenheit, das angefangene Werk unter jeder Bedingung durchzuführen.

Am Dienstag d. 2. August wurde, nachdem am Tage vorher eine Versammlung die Mitglieder der verschiedenen Comités ernannt hatte, die Convention durch Herrn Ed. Feldner von Detroit mit einer längeren Rede eröffnet und das Programm des Lehrervereins in klaren, bündigen Worten dargelegt. Neben den allgemeinen Zwecken, „Förderung der pädagogischen Bestrebungen" und „Wahrung der Interessen der Lehrer" erklärte er die Unterstützung der culturgeschichtlichen Mission des deutschen Elementes und die Weiterentwickelung specifisch deutsch-amerikanischer Schulen für den Hauptzweck, der durch ein zu gründendes pädagogisches Organ, durch Errichtung von Fröbel'schen Kindergärten, eines Lehrerseminars, einer deutsch-amerikanischen Universität u. s. w. zu erreichen sei.

Die Frage wegen einer zu beschaffenden Lehrerzeitung konnte gleich befriedigend erledigt werden, da von Seiten dreier Buchhändler beachtungswerthe Anträge eingegangen waren. Herrn Knöfel von Louisville wurde der Verlag und Herrn Heilmann, ebendaselbst, die Redaction übertragen. Die erste Nr. dieser Zeitschrift wird in Form einer 2 Bogen starken Monatsschrift im Laufe des nächsten Monats erscheinen.

Nach der Feldner'schen Rede erstattete das Comité über Disciplin Bericht und legte folgende Thesen zur Debatte vor:

1. Lehrer, welche in der Schule überlaut sprechen, haben in der Regel eine schlechte Disciplin.
2. Das Haupt-Disciplinarmittel ist die Einwirkung auf das Erkenntnißvermögen des Schülers durch das Wort.
3. Jede Strafe, welche den Körper in Mitleidenschaft zieht, ist körperliche Züchtigung.
4. Nur solche Fehler, welche die Vernunft nud nicht das Herkommen als Vergehen erkennen läßt, sollen als solche angesehen werden.
5. Körperliche Züchtigung ist nur in den seltenen Fällen

zuläſſig, in welchen alle anderen Disciplinarmittel ſich als unzureichend erweiſen.

Die Debatte über dieſe Punkte war höchſt intereſſant; gegen körperliche Züchtigung ſprach ſich nur ein Herr, ein Geiſtlicher, aus; könne man aber, meinte er ſchließlich, nicht ohne dieſelbe fertig werden, ſo ſolle ſie nur in Gegenwart des Schulvorſtandes und der Eltern vorgenommen werden. Darnach hielten die Herren J. J. Knapp aus New-Albany und A. Schneck von Detroit intereſſante Reden über deutſche und amerikaniſche Schulverhältniſſe und erndteten den ungetheilten Beifall der Verſammlung.

Der zweite Tag beſchäftigte ſich hauptſächlich mit den nothwendigen Fragen hinſichtlich einer permanenten Organiſation, der Centralausſchuß, reſp. das Centralcomité, ſollte für das laufende Jahr ſeinen Sitz in Sankt Louis haben und aus den Herren: Soldan, Lüdeking, Berg, Roſenſtengel, Chriſtie und Deutſch beſtehen. Jeder Lehrer, der dem Vereine beizutreten wünſcht, hat dieſem Comité ſeinen Namen unter Beiſchluß eines Dollars einzuſchicken, wofür daſſelbe in der Schulzeitung quitiren wird.

Der Sitz eines ſtatiſtiſchen Bureaus, dem auch die Pflichten eines Nachweiſe-Büreaus für Lehrer und Schulvorſtände übertragen wurden, ſollte in Detroit ſein und zwar unter Leitung der Herren Feldner, Schneck und Klemm. Dann wurde eine Prüfungscommiſſion ernannt, deren Mitglieder in den bedeutendſten Plätzen der Union wohnen und welche die Pflicht haben, Lehrer, welche ſich um eine Stelle bewerben, zu examiniren und darüber ein ſchriftliches Zeugniß auszuſtellen.

Darauf ſtellte Herr Dr. Sonnenſchein von Sankt Louis folgenden Antrag: „Die Verſammlung erklärt, daß 1) nur die vollſtändige und conſequente Losſagung der Volksſchule von kirchlicher und geiſtlicher Bevormundung den Jugendunterricht zum Hauptbeförderer des wahren Volkswohles erheben kann, und daher daß 2) mit vereinten Kräften dahin zu wirken ſei, daß in allen Volksſchulen der Union der confeſſionelle Religionsunterricht, das Leſen der Bibel und das Abſingen von Liedern confeſſionellen Characters ausgeſchloſſen werde.“ Dieſer Antrag wurde gegen 2 Stimmen angenommen.

Der dritte Tag war hauptſächlich den Vorträgen ohne Debatte gewidmet. Der erſte, welcher die Frage ventilirte, „wie muß der deutſche Sprachunterricht beſchaffen ſein, um der deutſchen Sprache eine nachhaltige Dauer zu verſchaffen“, wurde von dem Schreiber dieſer Zeilen gehalten; dann folgte ein Bericht über Schulbücher-Angelegenheiten und ein Vortrag über die nothwendige Modification der deutſchen Methoden in dieſem Lande von L. F. Soldan.

Digitized by Google

Darnach ſtellte Herr Steffens von Annapolis, ein Mitglied des Comités für Turner, folgende Anträge:

1) Turnen iſt unentbehrlich für eine harmoniſche Jugendentwickelung. Die Verſammlung verpflichtet ſich daher, daß in allen deutſch-amerikaniſchen Schulen Turnen obligatoriſch eingeführt werde.

2) Daß nur Turnlehrer angeſtellt werden, welche ein Diplom vom Turnerbund haben oder vom Bundesverein empfohlen ſind.

3) Daß die Lehrer der Schüler ſich dem Bundesvereine anſchließen um Turnen zu lernen und dann zu lehren.

Alle drei Anträge wurden einſtimmig angenommen.

Nachdem noch der Antrag, „daß die Verſammlung alle und jegliche Theilung des öffentlichen Schulfonds, wie ſie ſeit einiger Zeit von confeſſionellen Schulbehörden in mehreren Städten angeſtrebt wird, entſchieden verdamme", einſtimmig zum Beſchluß erhoben worden, und alle Anweſende durch ein dreifaches „Hoch!" auf Deutſchland ihre Sympathie mit Preußen im Kriege gegen Frankreich ausgedrückt hatten, vertagte ſich die Convention.

Der erſte deutſch-amerikaniſche Lehrertag war alſo wirklich doch von Erfolg gekrönt; es war etwas Tüchtiges gethan und der Grundſtein gelegt worden, der dem Deutſchthume in Amerika dereinſt eine ſichere Stütze bietet.

Die guten Bürger und Lehrer von Louisville hatten wirklich Alles, was in ihrer Macht ſtand, aufgeboten, ihren auswärtigen Collegen den Aufenthalt ſo angenehm wie nur möglich zu machen, und die Geſangvereine hatten jeden Abend für eine gemüthliche, genußreiche Unterhaltung Sorge getragen, die uns auf immer in Erinnerung bleiben wird. — Späterhin machten 13 Lehrer, darunter auch der Verfaſſer dieſer Zeilen, einen zweitägigen Ausflug nach der berühmten Mammuths-Höhle, die ſich ca. 100 Meilen von Louisville befindet.

Der nächſte Lehrertag wird in Cincinnati, Ohio, abgehalten werden.

Karl Knortz.

IV.

Briefe über den Schreibunterricht.

(Fortſetzung und Schluß des methodiſchen Verfahrens.)

Geehrter Freund!

In Ihrer gütigen Erwiederung auf meinen letzten Brief bitten Sie mich um Etwas, das Ihnen mitzutheilen ſchon vorher

in meiner Absicht lag. Es betrifft die, an den bisher hauptsächlich im Auge gehabten Grundunterricht sich schließende Behandlungsweise des weitern Schreibunterrichts.

Bevor ich aber darauf eingehe, muß ich nachträglich noch zwei Vorzüge der Methode zur Geltung bringen, welche den schon vorlängst von einigen angesehenen Schulmännern aufgestellten Forderungen genügen dürften.

Der erste dieser Vortheile besteht in Beseitigung des leidigen Vorschriftencopirens. Die Zöglinge befinden sich im Besitze der gründlich erlernten deutschen und lateinisch-englischen Alphabete. Nach diesen ihrem Innern vorschwebenden Buchstabenformen schreiben sie ihre Aufgaben in der Schule, sowie zu Hause. Durch Nichts wird, wie schon früher bemerkt, die lebendige innere Anschauung eines Buchstaben oder sonst einer Figur so sehr gefördert, als durch deren wiederholtes Reproduciren aus dem Gedächtnisse. In Rücksicht jedoch auf die Schüler, bei denen jene Musterformen in ihrem Geiste etwas verblaßt sind oder an regelmäßiger Gestaltung gelitten haben, sind in den Classenzimmern Wandtafeln mit sämmtlichen Alphabeten aufzuhängen, wonach die vorkommenden Unrichtigkeiten in den schriftlichen Leistungen zu beurtheilen, und seiten der Kinder die etwa verblichenen Bilder aufzufrischen sind.

Auf den zweiten Vorzug habe ich früher schon beiläufig hingewiesen. Es handelt sich nämlich dabei um den Wegfall der Schreibstunden während der beiden letzten Schuljahre. Denn bringt man die vielen Hunderte von Lehrstunden in Anschlag, welche an die Schreibübungen, meist ohne erhebliche Resultate, vergeudet worden und zum Theil noch heute vergeudet werden, so möchte man wahrlich über eine so gewissenlose Zeitverschwendung Ach und Weh ausrufen.

Demnach beschränkt sich die hier in Rede stehende Verfahrungsart auf die ersten sechs Schuljahre, ohne deshalb mit den Leistungsergebnissen der Schüler hinter den berechtigten Erwartungen, ja sogar hinter den, in Bezug auf Fabrik- und noch andere Arbeiter gesteigerten Ansprüchen zurückzubleiben. Das Wesen meiner Methode begünstigt die Erreichung dieses Ziels. Den Kindern wird die baldige und correcte Bildung der Buchstaben durch das Liniennetz sehr erleichtert. Dafür können aber auch die Anforderungen an Selbige, eben in Absicht auf vorschriftgemäße Wiedergabe der Pensen, ziemlich erhöht werden. Seien Sie versichert, es sind mir vielfache Beispiele erinnerlich, wo vier Bogen starke gewöhnliche Schreibhefte lediglich die Buchstaben i, u, m, n und e enthielten, von denen die letzten Seiten nicht viel besser geschrieben waren, als die ersten: ein Ergebniß, das auf höchstens zwei Liniennetz-Quartseiten weit befriedigender hätte erreicht werden können.

Jener sechsjährige Zeitraum nun ist in drei zweijährige Perioden einzutheilen; welche sich mit „Elementar-, Uebungs- und Ausbildungs-Cursus“ bezeichnen lassen. Für die beiden ersten Curse sind wöchentlich vier Stunden zu beanspruchen und nach einigen Wochen angemessene häusliche Uebungen damit zu verbinden.

Hinsichtlich der Classenziele werden die Zöglinge im Laufe des ersten Jahres, nach den zurückgelegten allernöthigsten Vorübungen, mit dem Erlernen des kleinen Alphabets theils einzeln, theils zusammenhängend beschäftigt. Vielleicht findet sich auch noch Zeit zu einem Theil des großen Alphabets. Im zweiten Jahre spätestens tritt das Schreiben mit Feder und Dinte ein. Das in den ersten 9 bis 12 Monaten auf der Schiefertafel Dargestellte wird nicht nur wiederholt, sondern auch das große Alphabet vollständig erlernt und in ein- und zweisilbigen Hauptwörtern geübt. Dabei findet die Voraussetzung statt, daß die Schreiblehrlinge während dieses Elementarcursus jeden Buchstaben, nach seinen einzelnen Bestandtheilen, gründlich kennen und ihn ohne sichtbare Vorschrift streng regelmäßig wiederzugeben vermögen.

Im dritten Jahre nimmt das Schreiben der deutschen Current im gebräuchlichen Höhenlinienhefte seinen Anfang. Einigermaßen kann dieses Schreiben, innerhalb der letzten drei Monate des zweiten Jahres, durch häusliche Aufgaben vorbereitet werden, indem man die Bessern der Classe, welche doch die Mehrzahl ausmachen, die einzelnen Buchstaben im Hefte mit bloßen Höhenlinien versuchen und sie wohl auch bei einer Wiederholung mit m die ganze Zeile lang zusammenhängend schreiben läßt. In der Schule jedoch werden blos Wörter geschrieben, anfangs leichte, meist grundstrichhohe Buchstaben enthaltende; dann immer schwerere, Höhen- und Tiefenbuchstaben umfassende, und zuletzt silbenreiche und viele lange Buchstaben bietende Wörter. Eine die egale Entfernung der Buchstaben sehr förderliche Uebung besteht in dem acht- bis zehnmaligen colonnenartigen Untereinandersetzen der Wörter der obersten Zeile.

Bei dem hohen Werthe, welchen die Methode auf das mit Vorsprechen begleitete Schreiben legt, scheint es angemessen, während des ersten halben Jahres ein aufgegebenes Wort zwei- bis dreimal unter Angabe der Bestandtheilbenennungen schreiben, die übrigen Male aber still vor sich hin wiederholen zu lassen. Nach Verlauf von etwa vier Wochen kann eine abgekürzte elementare Vorsprechform eintreten, wie „Auf-“, „Grund-“ für „Aufstrich und Grundstrich“ ꝛc. Mit Beginn des dritten Monats möge jenes laute Angeben Dessen, was die Classe gemeinschaftlich schreibt, gegen eine noch kürzere Vorsprechweise vertauscht und dazu einsilbige Taktschreib-Vorsprechformen ver-

wendet werden. Hier reicht freilich das zwei- bis dreimalige Ueben eines Wortes nicht aus. Es kann leicht verdoppelt und verdreifacht werden müssen, da diese Vorsprechart den Zöglingen noch neu ist, dieselbe aber auch schneller von Statten geht. Unter diesen Taktirformen will ich, wie Sie sich wohl denken können, nicht etwa jene klipp-klappartige Taktirmanier, „Eins, zwei“ oder „auf, ab“, oder „fein, stark“ angewendet wissen. Vielmehr sind die Taktirtheile der Buchstaben durch ein Beschreibungswort mit dem Namen des Buchstaben zu verbinden, wie beispielsweise bei Fertigung von l, b, m. Nach einem Monat lasse man eine noch kürzere Sprechform eintreten, wobei nur die Grundstriche mit einem Taktworte anzugeben sind, wie „ein n“, „kleines a“ ꝛc. Zuletzt läßt sich noch eine Buchstaben-Vorsprechform hinzufügen, wie: „Groß Z, a, n, g, e“. Aus diesen Andeutungen schon können Sie, mein Theurer! entnehmen, welche mannichfache, die Aufmerksamkeit und das muntere Wesen der Zöglinge begünstigende Abwechselung sich in derartige Schreibunterrichtsstunden bringen läßt. Hauptsache bleibt jedoch die regelgerechte Bildung der Schrift. Daher vermeide man ja ein diese Correctheit benachtheiligendes zu schnelles Tempo. Aber ebenso hüte man sich, jenes Vorsprechen ohne Noth zu lange beizubehalten. Ob die Schüler bei ihrem stillen Fürsichhinschreiben wirklich der einzelnen Bestandtheile sich bewußt gewesen sind, oder ob sie gedankenlos oder zu schnell geschrieben haben, ergiebt sich aus der Arbeit selbst, welche der Lehrer während dieses stillen Pensums in Augenschein nimmt. Rathsam ist es ferner, die scharfe Ausprägung der Schrift in diesem Stadium vorherrschend noch beizubehalten. Später schleifen sich die Ecken, sogar bei einem nur geringen Grade behenderen Schreibens, wie bei den Taktschreibformen, wo ohnehin zwei Bestandtheile oft in einen Zug zusammenfließen, ganz von selbst ab.

In Betreff der Erlernung des englischen Alphabets braucht dieselbe in den gewöhnlichen Volksschulen, namentlich auf dem Lande, erst in der Mitte des dritten Jahres, also mit dem Aufhören jener Vorsprechschreibübungen, der Anfang gemacht zu werden, dann aber auch in wöchentlich zwei Stunden. In Schulen dagegen, wo weiterhin der Stundenplan eine fremde Sprache aufweist, kann bei Eintritt des zweiten Cursus, jedoch blos in einer Stunde die Woche, damit begonnen werden. Von dem kleinen Alphabet sind nur die grundstrichhohen Buchstaben in's Liniennetz*) und mit Vorsprechen begleitet zu schreiben. Sechs Monate sind ausreichend, mit demselben vollständig durch-

*) Schon vor mehreren Jahren versicherte mir der jetzt in Constadt lebende Professor B., daß er, bei einem Besuche Thorwaldsens, dessen Entwürfe zu seinen Kunstwerken ebenfalls in Liniennetze gebracht gesehen habe.

zukommen, und nicht ohne große Befriedigung wird man bereits hier wahrnehmen, wie der vorausgegangene gründliche Elementarunterricht das ſchnelle Erlernen dieſer neuen Schriftgattung erleichtert und fördert. Die Hälfte der Stunden des vierten Jahres werden den engliſchen Verſalien, ſowie dem Schreiben von Hauptwörtern in etwas großem Maßſtabe gewidmet. Hier ſind die Buchſtaben l, b, h und k ohne Schleifen zu bilden. Geſchleift treten dieſe Buchſtaben nur dann auf, wenn der Grundſtrich blos die Höhe eines Gevierts des Liniennetzes einnimmt. Jedoch gehört eine ſo kleine lateiniſche Schrift erſt der dritten Periode an, für welche auf die Woche drei, allenfalls im ſechſten Jahre zwei Stunden kommen. Beſtimmt man ſich durchgehends für drei Stunden, ſo fällt der etwas kleiner zu haltenden deutſchen und engliſchen Currentſchrift je eine Stunde zu. Sollen die Schüler den abgerundeten Ductus ſich aneignen, ſo iſt auch hier mit Eintritt des fünften Schuljahres der paſſende Zeitpunkt gekommen. In drei bis vier Stunden iſt ohne Schwierigkeit der durch Erlernung der engliſchen Schrift vorbereitete Uebergang zu bewirken. Die dritte Stunde verwende man für raſche Darſtellung der Verſalien, mittels des Taktſchreibens, das auch auf ganze Wörter ausgedehnt werden kann. Im letzten Jahre ſind zwei Stunden für längere Sätze, kleine Tabellen, Briefe und ähnliche praktiſche Arbeiten zu verwenden, worin auch Zahlen vorkommen müſſen. Die dritte Stunde aber ſei für Carſtairs' ſche und andere Geſchwindſchreibübungen beſtimmt. Mit dem Taktſchreiben laſſe man Dictandoſchreibübungen abwechſeln. Auch kann der Wetteifer unter den Zöglingen in einer ſehr zweckmäßigen Weiſe inſofern angeregt werden, als ihnen aufgegeben wird, etwas Auswendiggelerntes in der kürzeſten Zeit möglichſt gut zu ſchreiben. Viele ziehen das kalligraphiſche Dictandoſchreiben dem Taktſchreiben noch vor. Zur ſchnellen Darſtellung der Großbuchſtaben jedoch iſt Letzteres unentbehrlich,

Wundern Sie ſich übrigens nicht, in dieſen Andeutungen über die Behandlung des Schreibunterrichts nur einem behendern, mäßigen Geſchwindſchreiben das Wort geredet, das ſogenannte Schnellſchreiben dagegen ganz übergangen zu ſehen, welches gleichwohl in den Schön- und Schnellſchreibanweiſungen nicht ſtark genug accentuirt werden kann. Bedenken Sie, daß hier mit dem zwölften Jahre die Schreibſtunden aufhören, mithin die Lehrer, während der letzten beiden Jahre, darauf bedacht ſein müſſen, dem raſchern Schreiben, wozu die Anläſſe ſich häufig genug darbieten, das Verlangen entgegen zu ſetzen, einige ihrer Hefte durch eine ſorgfältigere Schrift auszuzeichnen, damit das errungene Gutſchreiben nicht etwa wieder verloren gehe. Ländlichen und ſtädtiſchen Gemeindeſchulen, wo kein Zeichenunterricht eintritt, liegt die Pflicht, auf eine regelmäßige und gefällige

Handschrift consequent festzuhalten, viel näher, als ihre Zöglinge zu einem besondern Schnellschreiben zu führen, wozu ihr voraussichtlicher Beruf fast gar keine Gelegenheit bietet und ihre nicht selten mit Handhabung schwerer Werkzeuge verbundene Thätigkeit ihnen die erforderliche Leichtigkeit der Hand versagt. Anders verhält es sich freilich mit Schülern, die in Gymnasien, Gewerb-, Handels- und Realschulen übergehen. Diese müssen sich immer mehr und mehr rascheres Geschwindschreiben aneignen, ohne doch dabei das Gefällige der Handschrift aufzuopfern. Deshalb findet man auch in den untern Classen dieser Anstalten das Schreiben noch vertreten. Und in Hinsicht auf die obern Classen, vornehmlich der Gymnasien, wird die Kalligraphie, in nicht zu ferner Zeit, der Stenographie sich zu Danke verpflichtet fühlen, indem dieselbe auch in den höheren Bildungsstätten sich einzubürgern anfängt und die leicht lesbaren, hübschen Handschriften dieser jungen Männer vor gänzlicher Vernichtung zu schützen wohl geeignet ist.

Hiermit, Freund! habe ich mein Versprechen erfüllt, Ihnen eine Skizze meines methodischen Verfahrens mitzutheilen. Es ist aus einer vieljährigen und mannichfaltigen Praxis hervorgegangen, und nebenbei habe ich es an sehr sorgfältigen pädagogischen und kalligraphischen Studien nicht fehlen lassen, wie meine „Elementarschreibschule“ in vielleicht nur zu reicher Weise darthun kann. Man hat diese Menge von Citaten hin und wieder getadelt. Was mich dazu bewogen, ist von mir in der Vorrede bemerkt worden. Und mit wahrer Genugthuung lese ich so eben im vorvorigen Jahrgange der „Rheinischen Blätter“ bei Besprechung von Dr. Ziller's „Bestrebungen“ folgende, meine Ansichten in mancher Beziehung bestätigende Stelle: „Wir halten die große Zahl der litterarischen Citate schon deshalb für dankenswerth, weil pp. durch die fortlaufenden Anmerkungen aus der Litteratur, der Erfahrung und der Geschichte der Pädagogik, nach des Verfassers Absicht, eine Garantie und fortlaufende Controle für Gründlichkeit und dafür gegeben werden soll, daß nicht individuelle Meinungen, sondern allgemeingültige Lehren vorgetragen werden.“ Wohl aber hätte ich in der praktischen Ausführung, in der speciellen Buchstabenbeschreibung mich mehr beschränken sollen. Ebenso würde, nach meiner jetzt erlangten Erfahrung, die Rücksichtnahme auf den heutzutage beinahe ganz außer Gebrauch gekommenen „sächsischen Ductus“ ganz unterblieben sein.

Bevor ich zum Schluß vorschreite, habe ich noch zweier Einwürfe zu gedenken, von deren Richtigkeit ich mich schlechterdings nicht überzeugen kann. Auf eins dieser Bedenken haben Sie mich selbst, nach den Ihnen zu Ohren gekommenen Aeußerungen, aufmerksam gemacht. Es betrifft die für den ersten

Anfangsunterricht aufgestellte Currentschrift, welche trotz der dafür beigebrachten und Ihnen früher mitgetheilten Gründe, auch in meiner Nähe noch auf manchen Gegner stößt. Gemeiniglich liegt dieser Abneigung oft nur eine gewisse Trägheit zu Grunde. Gleichwohl erweist sich jene Current, vermöge ihres scharf ausgeprägten Charakters, just für die ersten Schreibversuche, ebenso leicht erkenn-, erfaß-, behalt- als darstellbar. Zudem bin ich ja weit entfernt, dieselbe Irgendjemandem zu octroyren. Jeder Lehrer gestalte sich seine oder die Schrift eines Andern, nach Maßgabe der von mir construirten, ganz wie es ihm gefällt, entspricht sie nur jenem, für den Grundunterricht und den Geist der Methode allein angemessenen elementaren Charakter. Denn das steht axiomatisch fest, daß, wie jedes Lehrobjekt, so auch das Schreiben, den Kindern in einer, ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Weise vorgeführt werden muß. Den für das praktische Leben ausgebildeten Ductus, wo die einzelnen Bestandtheile wegen der Abrundungen in einander verschwimmen, finde ich dazu nicht geeignet. Daß ich diese Current kenne und sie ebenfalls schreibe, erhellt ebensowohl aus der, meine „Elementarschreibschule" begleitenden „Schreibschule" in diesem Ductus, als aus meinem „Katechismus", wo ich nachgewiesen habe, wie die Gesetzmäßigkeit sich zur Freiheit entbindet, oder deutlicher gesprochen, wie jene streng regelmäßige Currentschrift in die freier sich gestaltende Current übergeht. Die wahre Freiheit wurzelt auch hier in der Gesetzmäßigkeit.

Weit weniger in's Gewicht fallend war der zweite Einwurf, indem ein mir befreundeter Lehrer mein Buch und noch mehr meine Methoden „zu ideal" nannte. Darüber konnte ich ein Lächeln nicht unterdrücken, weil ich hierin keinen Tadel, sondern nur ein Lob erblicken konnte. Denn nach dem Idealen haben wir Alle zu streben. Freuen wollte ich mich, wenn jene Bezeichnung „ideal" meinem Verfahren nur einigermaßen mit Recht zugesprochen werden könne. Daß aber dasselbe nicht „zu ideal", gleichsam zwischen Himmel und Erde schwebend, mithin nicht ausführbar sei, davon giebt meine vielseitige und vieljährige Praxis lautsprechendes Zeugniß. Bei jenem Tadel mochte indeß die leidige vis inertiae abermals einen großen Antheil haben. Damit jedoch kommt unsere Volksschule nicht vorwärts, worauf gleichwohl alle Zeitbestrebungen vorzugsweise mitgerichtet sind.

Ungeachtet dieser Widerlegung der mir gemachten Ausstellungen, glauben Sie nicht etwa, daß ich mein Verfahren für unverbesserlich halte. Keineswegs. Dies beweist schon mein viel später erschienener Katechismus. Nächst der in meinem vorigen Briefe hervorgehobenen Erweiterung und Vereinfachung des Liniennetzes sind die das Schreiben begleitenden Vorsprech-

formen kürzer gefaßt und noch manches Andere umgestaltet worden. Das Wesen meiner Methode selbst ist darin unverändert geblieben, und heute noch muß ich bei deren Principien treu beharren. Ebenso sind die seitdem erschienenen Schriften von Pokorny, Hertzsprung, Goltzsch, Dietlein, D. Hesse, Scharfenberg ꝛc. gründlich durchgenommen worden. So viel Gutes sie nun auch enthalten, in meinen Grundanschauungen haben sie mich dennoch nicht wankend machen können. Unter den Genannten hat namentlich der verewigte Hesse meine Richtung auf das Erziehliche des Unterrichts am Besten zu würdigen gewußt. Und Aehnliches ist mir noch von vielen Seiten versichert worden. Man suche nur mit der Behandlungsweise sich etwas näher vertraut zu machen, um sie bald liebzugewinnen und damit erfreuliche Resultate zu erzielen.

Soll es aber überhaupt mit dem Schreibunterrichte in unsern Volksschulen besser werden, so müssen die Lehrerbildungsstätten zu einer würdigern und richtigeren Ansicht von diesem Gegenstande sich zu erheben suchen. Mag immerhin beziehentlich der andern Lehrobjecte recht Verdienstliches geleistet werden, in Absicht auf den Schreibunterricht habe ich klägliche Erfahrungen gesammelt und vollkommen bestätiget gefunden, was der Lehrer Dietlein aus seinem Seminarleben in seinem „Wegweiser für den Schreibunterricht“ mittheilt. Unter Anderm heißt es daselbst Seite 147: „Ihm ist sein Seminarschreibunterricht heute noch unvergeßlich. Kein Wort von den Theilen und Elementen der Schrift, keine Einsicht in das Wesen derselben, kein Takt, kein Gesammtunterricht, nur Mechanismus und Schlendrian. Jahr aus, Jahr ein wurden lithographirte Vorschriften geschrieben und damit war der Schreibunterricht abgethan ꝛc.“ Wie aber kann diesem Thun und Treiben abgeholfen werden? Dietlein's Buch ertheilt hierzu Rathschläge und empfiehlt Uebungen, die wahrscheinlich zu complicirt gefunden werden und mehr dem Privatfleiße zu überlassen sein möchten. Meines Erachtens läßt sich die Sache einfacher behandeln. Alle Zöglinge schreiben bei ihrem Eintritt in's Seminar mehr oder minder verschiedene Hände. Diese behalten sie für die übrigen Lehrstunden so lange bei, bis sie es für gerathen finden, das Eine oder das Andere von der neu zu erlernenden und später zu lehrenden Normalschrift sich mit anzueignen. Jene Mannichfaltigkeit von Handschriften schnell und zugleich bildend unter einen Hut zu bringen ist nur durch Verwendung eines Liniennetzes zu erreichen, sei es nun nach dem hier skizzirten oder nach einem andern ähnlichen Verfahren. Dabei sind diese jungen Menschen zu bedeuten, sich als kleine Schreibanfänger zu betrachten, um befähigt zu werden, später selbst solche Bürschchen mit Erfolg zu unterrichten. Durch die Erlernung dieser für sie neuen und gewissermaßen normalen

Currentſchrift ſind ſie zugleich mit der in der Uebungsſchule anzuwendenden Methode praktiſch bekannt geworden. Im zweiten Jahre wird ihnen die Anwendung der Unterrichtskunſt auf dieſes ſpecielle Lehrobject theoretiſch nachgewieſen, und ſind damit nützliche Winke für die Praxis zu verbinden.

Beſteht neben dem Seminar noch ein Proſeminar, ſo findet bereits hier die Aneignung der Elementarſchrift, nebſt der anzuwendenden Unterweiſung in der fernern Behandlung des Schreibunterrichts ſtatt. Sind dieſe Zöglinge zugleich in dem methodiſchen Verfahren ſo weit herangereift, um ſeiner Zeit es in der Uebungsſchule verwerthen zu können, ſo bleibt dem Seminar lediglich ihre Einweihung in jenen theoretiſchen Theil übrig. Allenfalls kann noch nebenbei in den beiden erſten Jahren eine Uebungsſtunde für den abgerundeten Ductus, ſowie für die kleinere engliſche Schrift eingerichtet werden.

Und hiermit ſagt Ihnen ein herzliches Lebewohl

Dresden, im Juli 1870. **Karl Zſchille.**

V.

Pädagogiſche Quellenſchriften.

Briefe von Dieſterweg.

I.

Berlin, März 1854.

Sie, lieber Freund L., werden ſich nicht wenig gewundert haben, daß ich auf die Sendung vom 15. Febr. bis heute geſchwiegen habe. Ich wundre mich ſelbſt darüber.

Wie Alles, ſo hatte auch es einen Grund.

Was Sie über Middendorff niedergeſchrieben, unterſchreibe ich, Sie haben ihn treu und wahr charakteriſirt, und Sie haben, wie es recht iſt, wenn man einen Mann dem Publikum vorführen will, ſich der Objectivität in einem Grade befleißigt, daß man in der Darſtellung den Sohn kaum auffinden kann. Ich billige dies durchaus, bin mit dem Ganzen höchlich zufrieden und werde es im Jahrbuch 55, welches im Juli und Auguſt gedruckt werden ſoll, mit Vergnügen veröffentlichen.

Aber es genügte mir doch nicht ganz, d. h. ich vermißte manche Seite, von der M. aufgefaßt werden mußte. Manches war mir zu kurz.

Genug, ich fühlte mich gedrungen, auch nicht zu ſchweigen. Ich habe mich daher daran gemacht, Ihrer Darſtellung die meinige anzureihen.

Digitized by Google

„Aus zweier Jungen Mund,
Thut allzeit sich die Wahrheit kund."

Dies war der Grund, warum ich Ihnen bisher nicht dankend schrieb. In Liebenstein, wohin ich im Mai zu gehen gedenke, werde ich das Ganze noch einmal bearbeiten.

Nun entsteht die Frage nach dem Bildniß und dem Facsimile der Handschrift.

Beides müssen Sie nun in meine Hand legen: das beste Bild, das Sie von M. besitzen oder die Familie (dankbar wird es zurückgegeben), und für einen passenden Spruch in M.'s Handschrift (selbst wenn sie nur genau nachgemacht würde) müssen Sie auch sorgen.

Denken Sie mit Ihrer l. Frau frühzeitig an Beides! Je eher, je lieber!

Fände sich unter M.'s Papieren noch ein ihn ganz characterisirendes Stück, ein kleiner Aufsatz oder ein Brief ꝛc., so könnte dasselbe auch mit abgedruckt werden.

Frau von Marenholtz, die morgen nach Dresden, von da nach Blankenburg und Keilhau reiset, um den Sommer dort zuzubringen, hat auch Lust, Einiges über M. niederzuschreiben. Dasselbe wird nur in dem Falle aufgenommen, wenn es unsere Mittheilungen ergänzt und überhaupt paßt. —

Aus dem Hamburger Schulblatte habe ich zwei kleine Aufsätze („Leuchtkugeln") in die Rhein. Bl. aufgenommen, in denen ich Sie als Verf. zu erkennen glaubte. Ja?

Daß Ihre Anstalt prosperirt, woran ich nie gezweifelt, habe ich aus dem Munde von Frau Goldschmidt, welche hier ihre Kinder besuchte, bestätigen gehört.

Nach Pyrmont gehe ich nicht. Ich fürchte mich zwar nicht; aber ich halte es doch für klüger, unseren H. v. Raumer nicht direct zu reizen.

Grüßen Sie mir herzlich Ihre Gattin und erfüllen Sie die oben ausgesprochenen Wünsche

Ihres
Diesterweg.

II.

Berlin, 5/5. 56.

Lieber Freund!

Wie ich höre, geht es Ihrer Anstalt und folglich auch Ihnen vorzüglich, woran ich nie gezweifelt habe. Ich kann mir daher denken, daß Sie zum Schreiben wenig Zeit und Lust haben. Viel thun ist besser als viel schreiben.

Mir bleibt Letzteres nur noch übrig. Wie die Sachen in Preußen gehen, wissen Sie. Ist's ein Wunder, daß ich nach

gerade hier ganz vereinsame? Alle fallen ab, heute Dieser, morgen Jener. Das Alleinstehenbleiben ist wirklich eine der härtesten Proben.

Der Frühling naht. Wie ich mich darnach sehne, Berlin auf einige Monate zu verlassen, davon können Sie keine Vorstellung haben. Heute vor 24 Jahren, wo ich in Berlin einzog, hätte ich das auch nicht gedacht.

Aber ging es andern Leuten hier und anderwärts besser? Schon Goethe sagte: Berlin ist ein schlechter Ort. Lessing lernte es auch so kennen. —

Was macht die Pädagogik?

Einst schrieben Sie: es juckt mir in den Fingern. Wird man davon außerhalb Hamburgs nichts verspüren?

Herzliche Grüße an Ihre liebe Frau und Sie

von Ihrem Freunde

Dg.

III.

Berlin, 20. Jan. 56.

Lieber Freund!

Ihr Schreiben vom 27. Nov. hätte ich längst beantwortet, wenn ich es nicht mit der Uebersendung der Brochüre No. 3 hätte thun wollen. Dieses ist erst jetzt möglich geworden. Es ist gegen das Gesetz, daß sie unter der Bedingung der Aenderung zweier Stellen wieder frei gegeben worden. Die Potsdamer Regierung mag einen Scandal, der auch unausbleiblich entstanden wäre, besorgt haben. Sie haben sie schon gelesen, aber ich sende sie Ihnen doch. Natürlich wünsche ich ihre Verbreitung und deren Besprechung. Denn wozu schreibt man?

Haben Sie indessen keine Neigung dazu, so übergeben Sie dieselbe T. Hoffmann mit derselben Bitte!

Hier möchte man die Opposition todt schweigen. Deshalb rechnen wir auf freie Stimmen im „Auslande". Wer kann überhaupt jetzt in Preußen selbständig über die Schule urtheilen? So weit ist es gekommen.

Es hat zwar keine Noth, daß Regulative die deutsche Pädagogik tödten; aber sie tasten die Sittlichkeit der Lehrer des Landes an. Ich kann den Schmerz nicht beschreiben, den mir die Wahrnehmung verursacht, daß die Zahl der einigermaßen selbständigen Lehrer täglich bei uns kleiner wird. Alles wird mehr und mehr dazu dressirt, nach Oben zu schauen und von da die Winke und Befehle zu erwarten. Bei solchen Wahrnehmungen fühle ich, daß ich nicht mehr in die Welt passe, daß es Zeit ist, daß ich mich fortmache.

Ich hoffe, daß Sie noch bessere Zeiten erleben. Man hoffte eine Erneuerung von diesem Kriege. Nun wollen sie

einen faulen Frieden machen; Manteuffel wird triumphiren, und wir werden mehr und mehr in's Joch kommen. Schon steht auf dem Plane der 2. Kammer, nämlich der Rechten, die die Majorität hat:

weg mit dem §. der Verfassung, welcher die Gleichheit der Preußen vor dem Gesetze ausspricht; weg mit der Zulassung Aller zu allen Aemtern, unabhängig von der Confession.

Sie können denken, daß unter solchen Eindrücken und Einflüssen die Freudigkeit, mit der man sonst den neuen Tag begrüßte, verschwindet. — Dort bei Ihnen mag auch manches geschehen, was an das Alterthum erinnert; aber unter Bürgern athmet man doch anders, selbst wenn sie „Wohlweisheiten" heißen. Preisen Sie Ihre Lage!

Sehr möchte ich wünschen, daß Sie die Lust zu Aufsätzen nicht unterdrücken. Sehen Sie: wenn man in Ihrem Alter nicht zum Schreiben kommt, so kommt man selten dazu. Dutzendweise müssen Ihnen ja die Gedanken kommen. Lassen Sie dieselben nicht unbenutzt vorüber. Lehren und Schreiben unterstützt und belebt einander. Und da ich glaube, daß Sie in dem Geiste Fröbel's, Middendorff's ꝛc. wirken, denken, so werden Sie auch in demselben schreiben. Sagen Sie mir, wo dergleichen noch zu finden sind.

Gelegentlich sagen Sie mir, wie es Frau Fröbel geht!

Leben Sie wohl, lieber Lange, vergessen Sie den Fölsing nicht, geißeln Sie ihn, grüßen Sie mir Ihre liebe Frau und bleiben sie getreu.

Ihrem Freunde

Noch eine Beilage nach Kiel. Dg.

IV.

Osterdienstag, 18/4. 56.

Nun ist, lieber Freund, wohl die Hoffnung verschwunden, Sie zu Ostern hier zu sehen. Ich dachte, da Sie schon Weihnachten kommen wollten, nun würden Sie zu Ostern nicht ausbleiben.

Für dieses Zusammensein hatte ich die Antwort auf Ihre Sendung vom 12. März, an der mein Letztes vorbeipassirte, aufgeschoben.

Gleich nach Ankunft des Aufsatzes über „Erziehung zur Freiheit" ließ ich mir denselben vorlesen. Ich muß mich in ungünstiger Stimmung befunden haben; denn es kam mir vor, als wenn, in Vergleich mit früheren Leistungen, der Verf. nicht in der glücklichsten Stunde gearbeitet. Als ich ihn aber später in Ruhe selbst las, erschien er mir nicht nur als druckwürdig, sondern inhaltreich, zeitgemäß, anregend und des Verfassers würdig.

Ich danke daher für die Abfassung und Mittheilung und werde ihr im nächsten Jahrbuch eine würdige Stelle anweisen.

Digitized by Google

Wie ich Ihnen gemeldet, soll der Druck desselben zu Anfang August beginnen. Da würden Sie mir einen Gefallen erweisen, wenn Sie die letzte Revision der betr. Bogen (etwa 1½) selbst übernehmen wollten. Ich selbst bin nicht sicher, jedes Wort richtig zu lesen.

Inzwischen nahen die Tage der Allg. Lehrerversammlung in Leipzig.

Ich bin noch unschlüssig darüber, ob ich hingehen werde. Der verflossene Winter war mir nicht günstig, und ich fühle nicht die Frische, die dazu gehört, um die aufregenden Eindrücke in einer großen Versammlung, zumal in Leipzig, zu verarbeiten. Ungern bleibe ich, da ich einmal A gesagt, weg; aber ich muß den Entschluß von den kommenden Tagen abhängig machen. Sie aber, lieber L., werden, hoffe ich, dort nicht fehlen.

Ein niederdrückender Umstand kann es mir möglicher Weise unmöglich machen, dabei zu sein.

Ein Kopfleiden hat nämlich unsern Sohn Julius plötzlich überfallen, so daß er seit vier Wochen fast wie geistig gelähmt erscheint. Es ist daher möglich, fast wahrscheinlich, daß ich ihn in die Berge, wo anregende Luft herrscht, begleiten muß. Wir sind sehr in Sorgen.

Von der leidigen Politik schreibe ich Nichts; ich habe darüber leider, außer der Unterrichtscommission passiv, nur zu viel hören müssen. Mit wahrer Genugthuung sehe ich, daß Sie über die Aufgabe des Pädagogen, die Politik betr., ganz mit mir einig sind

Mit freundlichsten Grüßen an Ihre Geliebte und Frau Schwiegermutter

Ihr Dg.

V.

Berlin, 7. Mai 57.

Lieber Freund!

Dank für Ihr ausführliches Schreiben vom 29. April. Ich bin zwar etwas eilig, aber ich kann seine Beantwortung doch nicht länger verschieben, da ich Ihnen eine warme Bitte vorzutragen habe.

Der Verleger der Rhein. Bl., seit 25 Jahren mein Associé, hat mir plötzlich den Stuhl vor die Thür gesetzt. Nachdem das erste Heft dieses Jahrganges und ¾ des zweiten gedruckt waren, erklärte er, er werde weder jenes noch dieses ausgeben. Eine Bedrohung mit den preuß. Gerichten brachte ihn wieder in Bewegung, die er bis Ende 57 fortsetzen muß. Ohne Zweifel ist er bedroht worden, was zu der enormen Abnahme der Leser hinzu kam. Letztere ist leicht erklärlich. Ob ich nun mit 57 aufhöre oder mit einem andern Verleger fortsetze, weiß ich noch

nicht. Ist das Journal zu halten, so thue ich es. Der deutsche Lehrerstand kennt die Widerstandskraft nicht.

Das Jahrbuch setze ich aber jedenfalls fort. Ermuthigende, geharnischte Beiträge sind mir für dasselbe willkommen. Avis au lecteur!

Meine Frau muß wieder in die heißen Bäder nach Wiesbaden. Ich ziehe mit Marie am 27. Mai dorthin voraus, bleibe einige Monate dort. Dorthin gesandte Briefe ꝛc. kommen richtig in meine Hände.

Obgleich ich demnach zu Pfingsten in Frankfurts Nähe bin, nehme ich doch an dem Lehrerverein keinen Antheil. Die Lehrer sind mir zu breit, zu zaghaft, zu „zach", und gehen nicht auf die Hauptsachen los. Das verstehen die Kirchenleute besser. Jetzt wäre es an der Zeit, die Grundsätze, an welchen der deutsche Lehrerstand festhält, öffentlich zu proclamiren. Dazu hat der Verein den Muth nicht. Deswegen bleibe ich weg.

Uebrigens bin ich für die Befestigung desselben durch die Frankfurter nicht ohne Sorgen. Es leben dort tüchtige Leute, die gegen Norddeutschland Opposition zu machen geneigt sind.

Vorgestern am 5. Mai war ich Abends mit etwa 20 meiner alten Schüler beisammen. Die guten Leute hatten des Tages gedacht, an dem ich vor 25 Jahren hier einzog. Es ging sehr heiter und — „aus bewegenden Ursachen" — sehr unschuldig zu. Doppelte Freude mußte es mir machen, daß der Pestalozzi-Stiftung hier gedacht wurde. Die armen Kerle haben 140 Thlr. zusammengebracht, worunter 63 Thlr. von Diderichs in Genf. Man erlebt doch noch zuweilen eine Freude. Was aber die Hauptsache ist: die Leute sind keine Duckmäuser geworden.

Grüßen Sie Ihre liebe Frau und erfreuen Sie bald durch eine Antwort

Ihren Freund in Berlin.

VI.

Berlin, 16/5. 61.

Lieber Freund!

Erst heute ist bekannt geworden, daß die Sitzungen unseres Abg.-Hauses am Mittwoch nach den Feiertagen wieder beginnen.

Das ist der erste Grund, nicht nach Cöthen zu gehen. Die Unterr.-Angelegenheiten sind erst jetzt in regelmäßigem Gange; sie haben außer mir nur 2 Vertreter.

Dazu kommt eine große Abspannung in Folge der langen Sitzungen und Arbeiten, die in Cöthen nur gesteigert werden würden.

Ich muß daher, so schmerzlich es mir ist und so wohlthätig es sein würde, aus der Reihe der Gleichgültigen und Gegner unter redliche Gesinnungsgenossen versetzt zu werden, hier bleiben.

Sie aber, lieber L., laſſen Sie ſich nicht abhalten, die Verſammlung zu beſuchen. Sie paſſiren dann, wie ich hoffe, Berlin, und ich genieße die Freude, Sie wiederzuſehen.

Der Aufſatz zum nächſten Jahrbuch iſt mir willkommen. Arbeiten Sie mit Muße in guten Stunden. Ich wünſche den Artikel vor dem 1. Aug. in Händen zu haben. Die günſtige Aufnahme Ihrer Schriften konnte man mit Sicherheit prognoſticiren. Ihres 2. Buches Anzeige 4. erſcheint im Juni-Juli-Hefte der Rh. Bl.

Sehr wohlgethan, daß Sie Ihres edlen Schwiegervaters Arbeit erneuert wieder in die Welt ſchicken.

Mit Grüßen an Ihre liebe Frau und in der Hoffnung, Sie hier zu ſehen,

Ihr Dg.

Aus dem Schulleben früherer Zeiten.

Es iſt ein unbeſtreitbares Verdienſt unſerer neuern Journaliſtik, daß ſie intereſſante Ergebniſſe der verſchiedenſten Wiſſenſchaften dem gebildeten Publicum in anſprechender Form vermittelt. Bei der großen Vorliebe für die Culturgeſchichte unſeres Volkes iſt es indeſſen befremdlich, daß ſo ſelten Mittheilungen aus der Geſchichte der Pädagogik erfolgen. Und doch würden auch unſere Leſerinnen denſelben nicht ohne Vergnügen folgen. Zwar die romantiſche Theilnahme an den Schönen des Mittelalters, welche, wie wir aus den Andeutungen gleichzeitiger Dichter wiſſen, viel gebildeter als ihre ritterlichen Verehrer und in der Kunſt des Leſens, oft auch des Schreibens wohl erfahren waren, iſt längſt vorüber. Staunend und triumphirend wenden ſich die Blicke unſerer Damen nach Amerika, wo Frauen als Aerzte oder wohl gar als academiſche Lehrerinnen fungiren. Aber ſchon das Mittelalter bietet ähnliche Erſcheinungen. Im Jahre 1236 wurde zu Bologna die ſchöne Bitiſia Gozzadini zum Doctor der Rechte ornirt und hielt vor einer zahlreichen Zuhörerſchaft Vorleſungen, in Mannskleidern beim Unterricht und überhaupt bei ihrem Ausgehn erſcheinend.

Aber auch unſern minder ſtreitluſtigen und mehr mit der ſtillen Wirkſamkeit in der Familie zufriedenen Damen werden gern von den Zeiten hören, wo zuerſt das Bedürfniß eines geregelten Mädchenunterrichts auftrat. Bekanntlich beginnen dieſe Zeiten mit Luther, der zwar an einer Stelle ſeiner Werke bitter über das junge Mädchenvolk klagt, das in Worten und Geberden überaus frech ſei und zuweilen wie die Landsknechte fluche,

der aber doch für die Mädchenerziehung eine mildere Zucht fordert und auch in seinem Hause übt, denn seinem Hans läßt er Nichts gut sein und scherzt auch nicht so viel mit ihm wie mit seiner Tochter. Wie sah es aber in den auf seinen Einfluß gegründeten Jungfrauenschulen aus? Zunächst war den Mädchen eine „ehrliche Matrone“ vorgesetzt — wir finden Frauen als Lehrerinnen schon seit Carl dem Großen — die gern in der Bibel las, wohl reden und mit den Jungfrauen wohl umgehen konnte. Die Mädchen werden von ihr im Lesen gar bedächtig unterrichtet, dann lernen sie den Katechismus und ein Stück Bibel auswendig und Psalmen singen. Wenn aber die Schulstunde vorüber ist, sind sie bei ihrer Mutter zu Hause und lernen von derselben tüchtig haushalten. In diesen „Jungfrauenschulen“ sieht ein neuerer geistreicher Schriftsteller die ehrsamen Hausfrauen heranwachsen, wie sie uns in den Bildern Dürrers, Holbeins und Kranachs „hellen Auges“ entgegenschauen, während er in den modernen Instituten die Damenköpfe unserer Modejournale zu finden glaubt. Mag der Schriftsteller sein Urtheil verantworten. Schauen uns doch jetzt noch genug sittige Hausfrauen hellen Auges entgegen zur Freude und zum Segen des deutschen Hauses. Und werden jene Modejournalköpfe nicht mehr durch Romane und frivole Zeitschriften, durch Bilder und Putzladen und andern Luxusapparat als durch die Institute entwickelt? — Wir verfolgen die Fülle interessanter psychologischer Phänomene und verwickelter Lebenserscheinungen, wie sie auf diesem Gebiete im folgenden Jahrhundert und weiterhin von der berühmten Emilie Basedow an bis auf die neuesten Wunderkinder auftreten, hier nicht weiter.

Man kann sich aber von dem Gedanken des Steifen und Pedantischen, das nach vieler Meinung den Schulmeistern und dem Schulwesen eigen sein soll, noch nicht losreißen, obschon Langweiligkeit von Seiten des Lehrers schon vor Jahrhunderten zu den pädagogischen Todsünden gerechnet wurde. Oder man denkt: Wie soll ein in die engen Grenzen des Schullebens eingepferchter Mensch, gesetzt auch, er wäre höchst vielseitig gebildet und sehr geistreich, den weiten Blick für die realen Verhältnisse des Lebens und das lebendige Interesse daran bewahren. Man überlegt eben bei diesem Urtheile nicht, welche Fülle von entgegengesetzten Beispielen die Geschichte der Pädagogik liefert. Man weiß nicht, daß die Rectoren und Lehrer des 16. und 17. Jahrhunderts meist weitgereiste, vielerfahrene Männer waren, die der Wissenstrieb von deutschen Universitäten nach Frankreich und Italien, ja selbst nach Spanien trieb, Männer, die mit den hochgestelltesten Persönlichkeiten in Verkehr standen und auf die besten ihrer Zeitgenossen den größten Einfluß übten. Da war beim Beginne der Reformation, um den nächst Liegenden

gleich herauszugreifen, Erasmus; er verdiente in Paris eine Zeit sein knappes Brot durch Unterricht, ein kleiner blonder Mann mit halbgeschlossenem Auge, furchtsamer Natur, den jeder Hauch umzuwerfen schien, den das Wort Tod erzittern machte. Aber er regierte die öffentliche Meinung seiner Zeit, nach seinem Hause strömten die Geschenke, er empfing von allen Seiten Besuche und nach allen Weltgegenden Einladungen. Doch dieses Wanderleben mit seinen vielfachen Beziehungen und zahlreichen Bekanntschaften und nothwendig reichen Erfahrungen war damals, wie gesagt, beim Lehrerstande etwas Gewöhnliches. Ist doch selbst die tiefsinnigste Gestalt der deutschen Dichtung, der Faust, ein solch wandernder Gelehrter, eine kurze Zeit — man hat nach seiner historischen Persönlichkeit geforscht — nach Melanchthons und des Trithemius Mittheilungen, Rector in Kreuznach, ein wüster, frecher, prahlerischer Gesell, der grober Unsittlichkeiten halber die Stadt verlassen mußte. Aber hat wohl die Sage ohne tiefern Grund gerade aus diesem Stande ihre herrliche Schöpfung entwickelt? Auch später noch finden wir Lehrer, die weit umhergeschlagen in den eigenthümlichsten Verhältnissen gelebt hatten. Am grauen Kloster in Berlin wirkte vom Jahre 1726—43 der Rector Leonhard Frisch. Er hatte das Gymnasium in Nürnberg besucht, war auf den Universitäten Altdorf, Jena und Straßburg gebildet. Darauf bereiste er Frankreich und die Schweiz. Im Jahre 1691 treffen wir ihn in Ungarn als Prediger einer evangelischen Gemeinde. Religionsverfolgungen vertrieben ihn von dort nach der Türkei, nach der Niederlage der Türken bei Salenkemen wird er bei einem Reitercorps als Dolmetscher in Dragoneruniform verwandt. Dann treffen wir ihn in Venedig, dann bei Nürnberg als Hofverwalter eines Baron von Bodenhausen, dann als Erzieher eines Grafen Erbach, dann wieder in Holland, in Hamburg, in Mecklenburg, endlich auf dem Berliner Gymnasium, wo er es allmälig bis zum Rector und sogar bis zum Mitgliede der preußischen Societät der Wissenschaften bringt. Er war es, der Leibnitz im Russischen unterrichtete, der zuerst außer dem französischen Dictionaire eine Geschichte der slavischen Sprachen schrieb, den Seidenbau einführte, ein Werk über die Vögel Deutschlands herausgab und nach Einigen das Berliner Blau erfand.

Es lassen sich noch viele ähnliche Beispiele überaus vielseitiger und welterfahrener Lehrer beibringen, uns sei hier nur noch gestattet, auch darauf aufmerksam zu machen, daß viele bedeutende Schulmänner früherer Zeiten den großen politischen Verhältnissen nicht so fern standen, wie man wohl glauben möchte. Wir finden dieselben nebenbei als Berichterstatter der Fürsten, also in einem Amte, das doch gewiß Aufmerksamkeit auf den Gang der geschichtlichen Begebenheiten fordert und reiche

Welterfahrung und einflußreiche Bekanntſchaften vorausſetzt. Der Gründer des Straßburger Gymnaſiums, Sturm, iſt allgemein bekannt. Wir wiſſen, daß derſelbe in Angelegenheiten der Reformation zu den verſchiedenſten wichtigen Geſandtſchaften mit Glück verwandt wurde, und daß er als politiſcher Berichterſtatter nicht nur den Königen Chriſtian III., Friedrich II., Franz I., dem Miniſter Granvella gegen angemeſſenes Honorar diente, ſondern auch als engliſcher Agent der Königin Eliſabeth in Deutſchland verwendet wurde. Daneben fand er freilich noch Zeit ſich bis aufs Kleinſte um die Organiſation ſeines Gymnaſiums zu kümmern, Schulbücher nach verbeſſerter Methode zu ſchreiben, für ſich ſelbſt in der Ausbreitung ſeiner philologiſchen, philoſophiſchen und theologiſchen Kenntniſſe zu arbeiten und eine ſolche Vielſeitigkeit zu erlangen, daß mancher moderne Diplomat ihn darum beneiden könnte. —

Wie intereſſant iſt dann ferner zu beobachten, auf welche Weiſe ſich die Eigenthümlichkeiten der Geſellſchaft und der Zeitgeiſt überhaupt im Schulweſen abſpiegeln!

Als mit der Reformation ein kräftiges Forſchen nach Wahrheit als Zweck des Lebens erſchien, war von einer knechtiſchen Ergebenheit gegen höher Stehende nicht die Rede. Die Fürſten und der Adel, ſofern ſie nicht an der Bewegung der Zeit Theil nehmen oder derſelben gar widerſtreben, verlieren die Achtung der Zeitgenoſſen. Luther nennt die Fürſten Wildpret für den Himmel, und Melanchthon hält ſie für Feinde philoſophiſcher Köpfe und freier Wiſſenſchaft und möchte am liebſten in einer Republik leben. Dieſelbe Geſinnung findet ſich natürlich dann auch bei den bedeutenden Schulmännern der Zeit und athmet in ihren Schuleinrichtungen. Trotzendorf richtete ſein Gymnaſium in Goldberg in Form einer Republik ein, die Schüler übten unter ſeinem Vorſitze eine eigene Gerichtsbarkeit aus, und als erſter Grundſatz wurde das Geſetz aufgeſtellt, daß der junge Adelige, ſobald er in die Schule eingetreten, aufhören müßte, den Adeligen zu ſpielen. Zwei Jahrhunderte ſpäter, als der Abſolutismus in craſſeſter Form in Deutſchland herrſchte, ſchrieb der Rector des Görlitzer Gymnaſiums, Baumeiſter iſt ſein Name, in ebenſo kriechender Geſinnung als abſtoßend langweiliger Sprache: Wir unterſcheiden adelige und vornehmer Leute Kinder von andern, ſo niedriger Geburt ſind, auch dadurch, daß wir ihnen theils einen näheren und vertrauteren Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anſtändigen Höflichkeit geſtatten, theils auch, daß ſie von gewiſſen Verrichtungen ausgenommen ſind, denen ſich andere unterziehen müſſen.

Als mit dem Augsburger Religionsfrieden und mit der feſteren Begründung der Fürſtenmacht und mit den von Jahr zu Jahr ſich ſteigenden theologiſchen Zänkereien der proteſtantiſchen

Geiſtlichen und ihrer Intoleranz die Schwungkraft des Volksgeiſtes aufs Aeußerſte zerrüttet war, empfinden wir den Rückſchlag auch auf dem Gebiete des Schulweſens. Wir finden den Adel gegen das Ende des ſechszehnten Jahrhunderts in thieriſcher Völlerei ſein inhaltsleeres Leben vergeuden ohne jeden Anflug von Ritterlichkeit und Poeſie, wir ſehen die früher ſo trotzigen Bürger ohne Kraftbewußtſein, voll elenden Krämerſinns auf die Geldſäcke pochend, die Bauern aber in dumpfer Gefühlloſigkeit und trauriger Knechtſchaft dahin ſiechend, und bei alle dem noch die elenden Wortfechtereien der theologiſchen Katheder-helden! Schon wagen die katholiſchen Pfaffen über die ſtumpfen Biſſe Märtens des Affen (Luthers) zu ſpotten und finden, da die Martinianer ſich durch ihre eigene Einfalt zu Grunde richten würden, nur nöthig, den Kaiſer vor den Stößen des jungen Kalbes (die Calviner) zu warnen. —

Jeder friſche geiſtige Aufſchwung wurde auch in proteſtantiſchen Landen durch die Uebermacht der Pfaffen gelähmt, wer nicht wollte wie ſie, der war, wie man jetzt ſagen würde, verdammt. Verdienſtvolle, einſichtige Rectoren — es gab deren noch viele in Deutſchland, wurden, wenn ſie opponirten, mit Gewalt, und wo dieſe nicht ſofort anzuwenden war, durch erbärmliche Intriguen, in denen das Pfaffenthum immer ſtark geweſen, aus ihrem Amte entfernt. Es iſt eine Zeit der Verfolgung der Gymnaſiallehrer, die noch ihren Geſchichtsſchreiber erwartet. Man denke ſich die Lage dieſer Männer, welche in beſſern Zeiten gebildet, im Beſitze einer feinen claſſiſchen Bildung, gezwungen waren, die langweiligen Predigten ſtreitſüchtiger Theologen maſſenhaft, an der Spitze ihrer Schüler anzuhören! Im Jahre 1596 hatten die Geiſtlichen in Braunſchweig, und anderwärts war es ähnlich, durchgeſetzt, daß Lehrer und Schüler Sonnabends die Vesper, Sonntags die Frühmette, die Hohemeſſe, den Nachmittags- und den Abendgottesdienſt anhören, daß die Lehrer Montags das Gehörte den Schülern überhören mußten. Dienſtag wanderte die ganze Schule wieder nach der Brüderkirche, wo der Catechismus gemeinſchaftlich repetirt wurde. Donnerſtag begann die Wanderung aufs Neue. Wir müſſen an dieſer Stelle unſere Leſer um Geduld bitten, denn der fromme Eifer hatte noch weiter durchgeſetzt, daß die geſammten Zöglinge jedes Quartal, wo der Catechismus repetirt wurde, vierzehn Tage hintereinander in dee Kirche erſcheinen mußten, und daß alle jungen Leute, die den Gottesdienſt muthwillig verſäumten, durch Ruthenſtreiche zum frommen Werke angehalten wurden. Was Wunder, daß die Schulordnungen damaliger Zeit von Verboten leichtfertiger Lectüre während der Predigt wimmeln, daß bei den Lehrern und Schülern der Spott über die Prediger unterſagt,

Digitized by Google

und die Achtung vor dem geiſtlichen Stande immer und immer wieder eingeſchärft wird?

Auch der ehrwürdige Rath, meiſt der Bundesgenoſſe der Geiſtlichkeit gegen die opponirenden Lehrer, verſuchte naiver Weiſe in den Schulordnungen ſein Anſehen zu wahren. Er erinnerte in den Geſetzen jener Zeit, daß man ihm, der von Gott eingeſetzten Obrigkeit, Achtung und Ehrfurcht ſchuldig ſei, obſchon er in der Auszahlung des Lehrergehaltes und in der Förderung der Schulen nachläſſig erfunden wurde und oft den Rectoren nicht nur die Autorität aus den Händen riß, ſondern ſogar offenbar die für die Lehrer ausgeſetzten Summen unterſchlug, ganz entgegengeſetzt gegen die würdigen Männer, die Luther und ſeinen Mitarbeitern ſo bereitwillig entgegengekommen waren, daß in den Aeußerungen der Reformatoren die dankbare Anerkennung hervorleuchtet. Luther freuete ſich über das güldene Jahr, das Gott ſeinen Deutſchen durch die Hebung der Schulen aufgerichtet, ihm iſt es gelungen, in Eisleben die Lehrer der fürnehmen lateiniſchen Schule gar ſtattlich zu unterhalten, der edle Hutten ruft aus: O Jahrhundert, die Studien blühen, die Geiſter erwachen, es iſt eine Luſt zu leben, und der würdige Myconius in Gotha empfiehlt wenige Tage vor ſeinem Tode dem Churfürſten vertrauensvoll die Schule in Gotha, die wie ein Roſengarten und Würzgarten Gottes daſtehe. Wie anders jetzt, wie anders aber auch die Schüler! Da ſie ſahen, wie wenig ihre Lehrer geachtet und gefördert wurden, verloren ſie ſelbſt die Achtung, ihr wiſſenſchaftlicher Sinn ging verloren, wir finden ſie in Reiterärmeln mit breiten Reiterhüten einherſtolziren, zu jedem Exceſſe geneigt, in den Schenken und Garküchen und verdächtigen Orten, wie es in der Sprache jener Zeiten heißt, verweilend!

Doch brechen wir hier ab, da die Wahrheit des Sprichwortes: Wie die Alten ſungen, ſo zwitſchern die Jungen, ſo einleuchtend, und für unſere Betrachtung noch ein höherer Geſichtspunkt übrig iſt.

Dieſterweg ſchreibt in einem unſrer Meinung nach viel zu wenig beachteten offenen Briefe (Voſſiſche Zeitung 16. November 1865) Folgendes:

Die Schule kann dem Leben voraneilen und den Unterbau deſſelben ſelbſtändig begründen. Und dieſes iſt in Betreff der nach und nach alle Geſellſchaftskreiſe ergreifenden Anregungen zur Entwickelung in der That geſchehen, was keinem aufmerkſamen Beobachter und Kenner der Pädagogik, wie ſie ſich vom Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts bis in die Mitte desſelben entwickelt hat, verborgen bleiben konnte, wenigſtens nicht hätte unbekannt bleiben ſollen. Dieſe moderne Pädagogik hatte das Entwickelungsſyſtem theoretiſch anerkannt, und daſſelbe war von fortgeſchrittenen Pädagogen practiſch angewendet worden,

Digitized by Google

die Schule war diesmal dem Leben vorgeeilt. Der Minister von Manteuffel hatte davon eine Witterung, eine Ahnung, indem er — freilich mit Abweisung jeder Art von Bewegung und in Uebertreibung — die Aeußerung that, daß die Revolution der Volksschule und ihren Lehren wesentlich zuzuschreiben sei.

Demnach darf kein Gebildeter, denn die Bildung besteht eben in dem Begreifen der eigenen Zeit, ohne Kenntniß der Geschichte der Pädagogik sein, hier liegt der Schlüssel zur Erkenntniß der Neuzeit, hier ist ein anschauliches Bild des Kampfes der Finsterniß und des Lichtes.

Hier liegt der Stoff zur Vergleichung abnormer gegenwärtiger Erscheinungen, hier die rechte Mahnung zum fortgesetzten Kampfe für Licht und Wahrheit! — Aber weiter!

Nicht unsere Zeiten allein haben ihren Rechtsanwalt in der Westentasche, ihre Kunst, in wenig Monaten die französische Sprache zu lernen, ihre für glücklichen Erfolg garantirenden Institute, ihre schwindelnden Lehren. Auch früher ist in diesem Felde die Prahlerei und die Schwindelei arg getrieben, dem Ratich gelang es, Fürsten und Fürstinnen für seinen Plan zu gewinnen, der nüchterne Kant konnte für Basedow das Wort ergreifen, und der klar sehende Göthe selbst empfahl einer hoch stehenden Dame für ihren Sohn die Philanthropie in Dessau! Wir haben unsere Krautjunker, frühere mehr in classischen Reminiscenzen lebende Jahrhunderte nannten sie Centauren, wir haben den blutig mittelalterlichen Witz eines Mannes hören müssen, der noch keine verhungerte Lehrerwittwe gesehen zu haben behauptet, warum sollte sich aus wüster, roher Zeit nicht ein ähnlicher Ausspruch finden lassen?

Freilich ist die Geschichte der Pädagogik auch ein Beitrag zur Geschichte menschlicher Narrheit, aber wie ergötzlich ist diese, freilich finden sich hier äußerst komische Beispiele deutscher Pedanterie, aber in welcher Geschichte einer Wissenschaft fehlte diese gänzlich? Es wird uns nicht möglich sein, ein üppiges, leichtlebiges Geschlecht unsern Lesern vorzuführen, im Gegentheil, es wird vor unsere Augen nur zu oft ein rührendes, an harte Entsagungen gewöhntes, mit krankem Körper behaftetes Geschlecht treten. Aber wir behaupten mit Freytag, daß dieses Geschlecht, diese kümmerlich gestellten Lehrer, bei den Deutschen Empfänglichkeit für die Schönheit des Alterthums und die Fähigkeit, andere Menschenart zu begreifen, herausgebildet hat, und wir meinen, daß die Nation gerade diesen Männern zu stetem Danke verpflichtet ist. Allerdings werden wir unter den Lehrern auch steife, verschrobene und rohe Gesellen finden, die die Kinder mit entsetzlicher Barbarei behandelten.

Aber haben nicht unsere Zeitschriften, und mit Recht, die Geschichte der Marter- und Folterwerkzeuge gebracht, warum

ſollten nicht auch die Mittel dargeſtellt werden, durch welche die jungen Menſchenknospen zur Zucht und zum Gehorſam geführt wurden?

So mögen denn unſere Leſer uns durch dunkle mit Ruthenſplittern bedeckte Schulſtuben folgen, ſie mögen ein eingeſchüchtertes, barbariſch gehaltenes Geſchlecht kennen lernen, ſie mögen es über ſich gewinnen, durch den Jammer und das Geheul der Kinder hindurchzugehen, bis freiere und mildere Sitten uns anmuthen, bis hochgeſtellte Männer der Wiſſenſchaft das Wort für die gequälte Jugend ergreifen und nicht nur freie geiſtige Bewegung, ſondern auch Alles, was zu des Körpers fröhlichem Gedeihen noth thut, mit ernſt mahnender Stimme fordern! Jahrhunderte freilich ſind bis zu dieſer Zeit hingegangen, nur allzu langſam hat die Milde, die Humanität den Boden gewonnen, aber um ſo dankbarer ſollen wir deshalb die Reſultate der Cultur genießen, um ſo muthiger für dieſelben eintreten!

Die Verfechter der neuen freiern Richtung betonen ganz mit Unrecht die Fortſchritte des Verſtandes, richtiger und ein größeres Zeichen von Wahrheitsliebe wäre es, jeden, auch den kleinſten Schritt zur verfeinerten Sittlichkeit nachzuweiſen. Denn Jahrhunderte großer Entdeckungen ſind dahin gegangen, die glänzendſten Reſultate wiſſenſchaftlicher Errungenſchaften liegen vor den Augen, und dennoch blieb die ſittliche Rohheit und Barbarei. — Ein flüchtiger Ueberblick über die Geſchichte der Pädagogik mag dies zeigen. —

In früherer Zeit hatte der alte römiſche Satiriker den Schulmeiſter „als ein den Knaben und Jungfrauen verhaßtes Haupt“ definirt, der älteſte pädagogiſche Theoretiker des Mittelalters, Vincent von Beauvais, meinte, um dieſes Vorurtheil zu beſeitigen, nur daran erinnern zu dürfen, daß die Strafe ein kleines Uebel ſei, dem bald großes Behagen nachfolge. — Aber die Knaben und ſelbſt ernſte Männer fanden keinen Geſchmack an ſeiner Vertheidigung: Agricola († 1485) nennt die Schule ein Gefängniß, wo Schläge, Thränen und Geheul ohne Ende, Luther ſelbſt, dem man Weichlichkeit des Gefühls wahrlich nicht vorwerfen kann, klagt über die Schulmeiſter, die ſeine Ingenia mit ihrem Poltern und Stürmen verderben. Eine 1540 erſchienene Schrift „von den ſieben böſen Geiſtern, welche Küſter und Dorfſchulmeiſter regieren, enthält Folgendes:

Andere Schulmeiſter halten, um das Strafamt deſto bequemer zu verwalten und jede Widerſetzlichkeit der von Ehrgefühl und Angſt gefolterten Schüler unmöglich zu machen, eine oben angenagelte, unten feſt ſtehende Leiter in Bereitſchaft, in welche der Schuldelinquent ſteigen, oben den Kopf und unten die Beine durchſtecken und diejenige Stellung annehmen muß, die für die Execution beſonders bequem iſt. Da bringt nun der

Schulmeiſter ſeine Henkersruthe aus einem Eimer voll Waſſer hervor, hauet, peitſchet und tummelt den armen Schelm a posteriori herumb, daß er ſchreiet, daß man's übers dritte Haus hören möchte, hört auch nicht auf, bis daß dicke Schwielen auflaufen und das Blut an den Beinen herunter läuft. Und wenn die Ruthe die Kinder funfzig Mal berührt hat, müſſen die Kinder die Ruthe mit großer Andacht herzen und küſſen und das Sprichwort vorbeten: Ach du liebe Ruthe, du thuſt mir viel zu Gute. —

Zwanzig Jahre ſpäter lebte in Frankreich ein Mann, der durch zarte väterliche Erziehung, durch eigene Klarheit des Denkens und Feinheit des Gefühls lange vereinzelt daſtand. Dieſer Mann, Montaigne iſt ſein Name, ſchrieb Folgendes:

Viel anſtändiger wäre es, wenn die Klaſſen mit Blumen und Blüthen beſtreut wären, als mit Faſern von blutigen Birken. Ich würde an den Schulwänden die Munterkeit, die Freude, Flora und die Grazien anmalen laſſen, ſo wie es der Philoſoph Spauſippos in ſeiner Schule that. —

Faſt zweihundert Jahre blieb die Lehre des freiſinnigen Mannes unbeachtet, einzelne Männer näherten ſich ihm, die Schule blieb bei der alten Barbarei, Rouſſeau lernte von ihm, die Philanthropen verſuchten ſein Ideal zu verwirklichen, aber wie weit blieben ſie noch von dem Wahren entfernt. Die Weltbürgerfabrikanten in Deſſau verwarfen um 1774 allerdings die gewöhnlichen Schulſtrafen, aber ſie erfanden ſtatt deſſen die Kunſt, den Kindern den Rücken mit ſcharfer Bürſte zu reiben; ſie ließen dieſelben von hölzernem Geräth bei Tiſche eſſen, ſie ſetzten dieſelben in den Famulantenſtand herab, ſie ließen in der Klaſſe die böſen Knaben in Kabinette einſchließen, und wenn ſie ſich herauslegen wollten, verborgene Nadeln anbringen. Und das Alles in einem Philanthropinum! ſagt Niemeyer in einem Halliſchen Programme vom Jahre 1801. — Zehn Jahre nach der Gründung des Philanthropins bedauert der Schleſiſche Schulmann Artelius, nicht reich genug zu ſein, um ein Legat zur Unterhaltung eines neuen Zuchtmeiſters, mit Disciplin und Ochſenziemer bewaffnet, ausſetzen zu können. Nach dieſen flüchtigen Andeutungen mögen uns nun die Leſer von den früheſten Zeiten deutſcher Cultur hinauf bis zu den Zeiten des eiſenſtirnigen Bahrdt begleiten. Das Chriſtenthum begann in Deutſchland, und das ſollte man, wie ſehr man auch den modernen Dunkelmännern feindlich geſinnt iſt, nie vergeſſen, mit Errichtung von Unterrichts- und Erziehungsanſtalten.

C. Thomas.

VII.

Mancherlei.

1) **Hrotſuit von Gandersheim.** Zur Litteraturgeſchichte des zehnten Jahrhunderts von Rudolf Köpke. Mit einem photolithographiſchen Bilde der Münchener Handſchrift. Berlin 1869. Mittler und Sohn.

Hrotſuit von Gandersheim ſchließt ſich als zweiter Theil der „Ottoniſchen Studien" Köpkes an Widukind von Korvei an. Es war ein glücklicher Griff des Verfaſſers, gerade dieſen intereſſanten Stoff zur weiteren Beleuchtung der Ottoniſchen Zeit zu wählen. Denn einmal iſt Hrotſuit ſchon wegen der Originalität des litterariſchen Phänomens, einer Frau, die durch ihre lateiniſchen Dramen den Terenz zu verdrängen ſucht und ſich auf den verſchiedenſten Gebieten der Dichtung in lateiniſcher Form verſucht, geeignet, in den weiteſten Kreiſen Intereſſe zu erwecken. Dazu kommt ihre hohe geſchichtliche Bedeutung, die gerade in den letzten Jahren die Aufmerkſamkeit vieler der bedeutendſten Kritiker nicht allein in Deutſchland, ſondern auch in Frankreich auf ſich gezogen hat. Einen beſonders geeigneten Gegenſatz bietet ſie auch zu Widukind von Korvei, da ihre Auffaſſung der Geſchichte eine von dieſem grundverſchiedene iſt. Endlich dient noch die ſeltſame Hypotheſe Aſchbachs und der übereilte Applaus, der dieſem von Seiten Engliſcher Kritiker zu Theil wurde, dazu, den Gegenſtand anregend zu machen. Bedenklicher möchte es ſchon erſcheinen, der Dichterin mit Köpke und den franzöſiſchen Kritikern, namentlich Magnin, ihrem wärmſten Verehrer, zugleich einen ſehr hohen äſthetiſchen Werth beizulegen. In dieſer Hinſicht war ſie durch Zeit und Verhältniſſe zu ſehr beſchränkt, die ihre künſtleriſche Entfaltung trotz ihrer hohen Begabung bedeutend hemmen mußten. Mag Köpke immerhin das Zeitalter der Ottonen gegen den Vorwurf des Barbarismus in Schutz nehmen und diejenigen die demſelben dieſen Vorwurf machen, der Unkenntniß beſchuldigen, eine geſchichtliche Periode, deren Bildung nicht auf ächt nationaler Baſis ruht, ſondern an die Stelle einer wahrhaft volksthümlichen Entwicklung, wie ſie die ſpätere Hohenſtauffenzeit aufweiſt, faſt ausſchließlich eine ſchulgerechte Gelehrſamkeit ſetzt, iſt von dem Vorwurfe der Barbarei nicht ganz frei zu ſprechen. Zur Zeit der Ottonen aber finden wir Deutſchland faſt durchaus von Rom beherrſcht, wenn auch nicht von dem geſchichtlichen und nicht ſowohl von dem hierarchiſchen ſo doch von dem gelehrten Rom. Dieſem Einfluſſe unterliegt Hrotſuit auch in Hinſicht auf den Stoff weit mehr als Widukind, wie dies auch Köpke hervorhebt, S. 110: „Ueberall hört man von römiſchem Reich, auguſtiſchem Scepter, dem erhabenen Glanz und Rechte des Imperiums. Aber von dem Volke, von den Sachſen iſt dabei nirgend die Rede, vor Roms überwältigender Culturmacht iſt ihr das Heimiſche bis zur Unkenntlichkeit entſchwunden. Darin unterſcheidet ſie ſich tief von ihrem ſächſiſchen Landsmanne im benachbarten Korvei." Um ſich zu verhältnißmäßig freier künſtleriſcher Geſtaltung durchzuarbeiten, mußte die Dichterin der unnatürlichen Forderung genügen, ſich aus den Feſſeln einer todten Sprache herauszuarbeiten und ſich mühſam eine gelehrte Bildung anzueignen. Darum konnte auch in ihren ſpäteren Dichtungen, wo ſie ſich ſchon freier bewegt, ein Ringen mit der Form nicht vollſtändig zu vermeiden ſein. Und welch ein widerſtrebender Stoff bot ſich ihr in ihren Komödien dar, — von denen wir kaum zu bemerken brauchen, daß ſie in Wirklichkeit trotz einiger draſtiſch-komiſcher Züge keine Komödien ſind, — wenn ſie verſucht, chriſtliche Legenden in Terenziſche Form zu kleiden! Die poetiſche Form iſt mit dem Inhalte ſo innig verwachſen, daß ſie ſich nicht auf einen andern Stoff übertragen läßt, wie ſich

ein Gewand einem fremden Leibe anpaßt. Wenn dabei Köpke es gerade als Kennzeichen des Talentes oder Genies bezeichnet, ſolch widerſtrebende Elemente vereinigen zu können und auf das Beiſpiel Shakſpeares hinweiſt, deſſen nationale Pietät ihn getreulich an ſeine einfachen Quellen, oft ſogar an deren Wortlaut feſſelt, ſo paßt dieſer Vergleich inſofern nicht, als Shakſpeare einen Widerſpruch von Stoff und Form in ſeinen Quellen gar nicht vorfand und zu einigen hatte, während bei Hrotſuit wegen der Doppelquellen von Inhalt und Form ein innerer, unlösbarer Conflict vorliegt. So wenig ſie jedoch in hiſtoriſcher Objectivität dem großen Britten in ihren Dramen gleicht, ſo ähnlich iſt ſie in denſelben dem geſchmackloſen Franzoſen Racine, inſofern ſich das Colorit des Ottoniſchen Zeitalters ebenſo lebhaft in der Darſtellung alter Legenden aufgetragen findet wie das des Zeitalters Ludwigs XIV. in den Tragödien des Racine. Dazu kommt noch, um den künſtleriſchen Werth der Werke Hrotſnits zu beeinträchtigen, daß die hinter Kloſtermauern eingeſchloſſene Nonne das Leben faſt nur aus Büchern und Schilderungen kennen konnte und nicht aus der friſchen Wirklichkeit herausſchöpfte. Darum ſind auch unſere Dichter und Aeſthetiker nicht die Lobredner Hrotſuits, die ſie in den Hiſtorikern gefunden hat. Denn ihr äſthetiſcher Werth kann nur ein relativer ſein, und der Hiſtoriker und Litteraturhiſtoriker können dieſen hervorheben. Für den Aeſthetiker aber darf eine blos relative Schönheit nicht exiſtiren.

Mit Recht nimmt dagegen Köpke die Dichterin in ihrer hohen ſittlichen Bedeutung gegen die Angriffe des Johannes Scherr in Schutz. Kein unbefangener und aufmerkſamer Leſer wird, wenn Hrotſuit, um den Triumph chriſtlicher Tugend zu verherrlichen, das Laſter in ſeiner Nacktheit ſchildert, einen nachtheiligen Schluß auf die Moral der Dichterin ziehen, ſondern abgeſehen davon, daß dadurch die poetiſche Lebhaftigkeit der Dichtungen erhöht wird, nur ihre natürliche Unbefangenheit anerkennen. Auch kommt hinzu, daß ſich die katholiſche Kirchenpoeſie bis auf unſre Tage freier bewegt als die proteſtantiſche, wie namentlich die Marienlieder zeigen, die bei ihrem gluthvollen, oft ſinnlich-inbrünſtigem Ausdruck meiſtens bei Weitem ſchöner und poetiſcher ſind als unſre proteſtantiſchen Kirchenlieder in ihrem geſchmackloſen, ehrbaren Paſtorengewande.

Weit größer als der äſthetiſche Gehalt Hrotſuits iſt ihre Bedeutung für die Geſchichte, und hierin liegt der Schwerpunkt des Werthes ihrer Schriften, ſowohl wegen der von ihr behandelten und berührten Objecte, als auch, weil faſt ſämmtliche Gedichte, namentlich die Dramen ein wichtiges Spiegelbild der Culturgeſchichte der ottoniſchen Zeit bieten. Mit Recht ſucht daher Köpke ihre Wichtigkeit nach dieſer Richtung in umfaſſendſter Weiſe hervorzuheben und zu beleuchten. Den bedeutendſten Stoff bieten dem Hiſtoriker die geſchichtlichen Epen und die Dramen Hrotſuits. Während die Legenden dem Stoffe und der Zeit nach für die Dichterin weiter entlegen ſind, konnte ſie in den drei hiſtoriſchen Gedichten: Passio St. Pelagii, Gesta Oddonis und Primordia Coenobii Gandershemensis zum Theil aus eigener Anſchauung, zum Theil wenigſtens aus lebendiger mündlicher Ueberlieferung ſchöpfen. Den geringſten geſchichtlichen Werth unter dieſen wiederum muß natürlich wegen des Mangels an Lokalkenntniß des fernen Spaniens die Passio St. Pelagii haben, wie die Dichterin hingegen ihre genaueſte hiſtoriſche Kenntniß in den Primordien entwickeln konnte. Die höchſte geſchichtliche Bedeutung unter den Epen haben jedoch die Gesta Oddonis. In ihnen konnte ſie nicht allein nach mündlicher Ueberlieferung und vielfach nach eigener Anſchauung berichten, ſondern der behandelte Stoff ſelbſt iſt von der größten unmittelbaren Wichtigkeit. Freilich wird auch der hiſtoriſche Werth dieſes Gedichtes wiederum vorzugsweiſe durch zwei Umſtände beſchränkt. Der eine liegt in einer gewiſſen Aengſtlichkeit der Verfaſſerin, wegen der ſie ſich kaum an die Schilderung der idealen Herrſchergeſtalten, die ſie zeichnen will, heranzuwagen ſcheint; immer fürchtet ſie das Bild Ottos, das ihrem von

der höchſten Bewunderung hingeriſſenen Geiſte vorſchwebt, durch eine nicht vollkommen würdige Schilderung trüben zu können, und wir erhalten ſtatt lebendiger Schilderungen der Thaten Ottos meiſt nur pathetiſche Declamationen und Ergüſſe der Bewunderung. Dies mußte natürlich ſowohl den äſthetiſchen als den hiſtoriſchen Werth des Gedichtes herabſetzen, und es konnte nur ein mattes und verblaßtes Bild des gewaltigen Kaiſers entſtehen. Der andere Grund, der die Dichterin in freier, hiſtoriſcher Geſtaltung ihres Gedichtes hemmte, iſt die Rückſicht auf verſchiedene Glieder der kaiſerlichen Familie, die ſie nicht zu verletzen wagen durfte, eine Rückſicht, die ihr gar Manches zu verſchweigen auferlegte.

Außer den hiſtoriſchen Gedichten ſind namentlich die Dramen Hrotſuits von hohem geſchichtlichen Werthe. Hier iſt gerade ein Umſtand, den wir oben der Dichterin in äſthetiſcher Hinſicht zum Vorwurf machen mußten, beſonders werthvoll für den hiſtoriſchen Gehalt. Wenn ſie den Geiſt und das Colorit ihrer Zeit faſt überall auf den Stoff der alten Legende überträgt, wenn vielfach der Stil des Ottoniſchen Hofes in ihren Dramen herrſcht, ſo muß, was ihr an hiſtoriſcher Objectivität verloren geht, ihrer Bedeutung für die Geſchichte und Cultur ihrer Zeit zugute kommen. Das culturgeſchichtliche Bild, das uns in ihren Dramen entgegentritt, iſt namentlich bei dem Mangel an Quellen für das Ottoniſche Zeitalter von höchſter Wichtigkeit.

Worin nun vorzugsweiſe der Werth von Hrotſuits Werken für die Geſchichte liegt, was ſie von den Thatſachen ihrer Zeit weiß oder mittheilt, und wieweit die Dramen der Dichterin ein Culturgemälde ihres Zeitalters darbieten, dies genau zu erörtern hat ſich der verdienſtvolle Hiſtoriker in dem vorliegenden Werke beſonders beſtrebt. Der Inhalt des intereſſanten Buches iſt folgender:

Zuerſt giebt der Verfaſſer eine Ueberſicht der über Hrotſuit erſchienenen Litteratur und eine Würdigung des Werthes der Autoren derſelben. Was hierbei über die Phantasmen und lächerlichen Hypotheſen des Mittelalters über die Dichterin von Fulgoſo an geſagt wird, hätte wohl unbeſchadet des Werthes der Unterſuchung wegfallen dürfen, da jener Abſchnitt der Literatur über Hrotſuit nur als Curioſum intereſſiren kann und erſt mit Leibnitz und Gottſched wieder Licht in die Sache kommt. Den zweiten Theil des Buches bildet eine Unterſuchung über das Leben und die Schriften der Dichterin im Allgemeinen. Bei dem Mangel an Notizen über die Lebensverhältniſſe Hrotſuits können ſich die Forſchungen über ihr Leben faſt nur auf die Chronologie ihrer Werke und das Verhältniß der Werke zu ihrem Leben erſtrecken. Der folgende Theil betrachtet die Legenden und Dramen nach ihren Quellen. Auf dieſen folgt die Behandlung der hiſtoriſchen Gedichte, in welcher der Verfaſſer namentlich den hiſtoriſchen Kern herauszulöſen und die gegebenen Thatſachen aus dem Ottoniſchen Zeitalter klar darzulegen ſucht. Der 5. Theil unterwirft die Form der Gedichte einer eingehenden Unterſuchung und weiſt die Quellen nach, aus welchen die Dichterin mehr oder minder für ihre Form geſchöpft hat. Der nächſte Abſchnitt führt wieder in den Mittelpunkt der Unterſuchung zurück und faßt das Ganze überſichtlich zuſammen. Die letzten Theile des Werkes, unter denen beſonders der Abſchnitt über die culturgeſchichtliche Bedeutung der Dramen von Intereſſe iſt, behandeln Legenden, Dramen, Geſchichte, ſowie den kirchlichen Standpunkt Hrotſuits. Als Beilagen ſchließen ſich noch an das Ganze: 1) der Presbyter Eberhard und zwei andere Chroniſten von Gandersheim, 2) die neueſte Hypotheſe über Hrotſuit und ihre Werke, 3) die Unächtheit der älteſten Urkunde für Gandersheim, 4) der Ligurinus und die Gesta Heinrici metrice.

Von dieſen Beilagen möchte wohl die zweite, in welcher der Verfaſſer die Aſchbach'ſche Annahme, daß Celtis der Verfaſſer der Hrotſuit zugeſchriebenen Werke ſei, einer ſpeciellen Unterſuchung unterwirft, das allgemeinſte Intereſſe erregen. Zwar iſt eigentlich ſchon genügend, was Chriſt in der Augsburger Allgemeinen gegen die Haltbarkeit der Hypotheſe, die Aſchbach

Digitized by Google

wohl kaum ſelbſt aufgeſtellt haben würde, wenn er die Münchener Handſchrift vorher eingeſehen hätte, geltend gemacht hat, um jeden Unbefangenen zu überzeugen. Da jedoch Aſchbach nicht die Autorität der Handſchrift, ſondern die inneren Gründe, die gegen ihre Aechtheit ſprechen können, als Hauptmaßſtab der hiſtoriſchen Kritik anerkannt wiſſen will und ſeinen Gegnern den Vorwurf macht, daß ſie ſich, anſtatt den Inhalt der Handſchrift eingehend zu prüfen, an deren Form hielten, ſo iſt es ein Hauptverdienſt Köpke's, Aſchbach auch auf dem Wege, den dieſer wünſcht, gefolgt zu ſein und nicht minder überzeugende Gründe gegen die Autorſchaft des Celtis auf demſelben vorgebracht zu haben.

Beſonderen Beifall möchte die für die Unterſuchung der Form der Handſchrift als beweiſendes Document beigefügte, von Burchard aufgenommene Photolithographie der ſchon von Chriſt als für die Streitfrage beſonders entſcheidend hervorgehobenen Stelle der Handſchrift finden.

Auch außer der Beilage finden ſich einige für die Widerlegung der Hypotheſe Aſchbach's wichtige Stellen, die wir für Diejenigen, die ſich für dieſen Punkt intereſſiren, hervorheben. Hierher gehören die (S. 4—5) angeführten Worte Eberhard's, die ſo auffallend mit den an gleichem Orte angeführten Verſen der Primordien übereinſtimmen, daß ihre Entlehnung aus denſelben nicht zu verkennen iſt, ſo daß der Grund gegen die Authentie Hrotſuits, Niemand habe im 12. Jahrhundert ihre Gedichte gewürdigt und benutzt, in Nichts zerfällt.

Ferner iſt von Wichtigkeit, was Köpke (S. 72 ff.) über die Argumente der Werke, in welchen Aſchbach einen Beweis der Fälſchung findet, hervorhebt, daß nämlich die Widerſprüche mit dem Texte der Legenden und Dramen, die ſich in denſelben finden, von Celtis, wenn dieſer die Leſer glauben machen wollte, Hrotſuit ſei deren Verfaſſerin, auf's Eifrigſte vermieden ſein würden, und darum dieſe Widerſprüche gerade gegen die Anſicht Aſchbach's beweiſen.

Weiter iſt zu beachten, was Köpke über den (S. 79) angeführten Einwand Aſchbach's gegen die Autorſchaft Hrotſuit's als Verfaſſerin des Palagius ſagt. Von noch weniger Belang iſt ein anderer (S. 84) angeführter Beweis Aſchbach's, den er in der mangelhaften Ortskenntniß der Dichterin bezüglich der Guadalquivirmündung finden will.

Was Köpke ſchließlich für ſeine Anſicht, Widukind habe aus den Geſten geſchöpft (S. 93) anführt, entbehrt nach den angeführten Parallelſtellen durchaus nicht der Wahrſcheinlichkeit. Aber nimmt man auch mit Waitz die Priorität Widukinds an, ſo beweiſt der Zuſammenhang beider Stellen durchaus nichts für die Meinung Aſchbach's.

Ueberall iſt übrigens die edle und maßvolle Haltung Köpke's in ſeiner Polemik gegen Aſchbach, wie ſein gewiſſenhafter, beſonnener Ernſt in der Auffaſſung der Aufgabe des Kritikers anzuerkennen, mit dem er ſich von jener Subjectivität fern hält, vor welcher er warnt: „Niemals ſollte der Kritiker vergeſſen, daß ſeine Kunſt nur Mittel für höhere Zwecke ſei, und vor Nichts ſich mehr in Acht nehmen als vor eiteln Kunſtſtücken; denn bei ſolchem Treiben liegt die Gefahr des Umſchlagens in die gedankenloſeſte Unkritik und die Vernichtung der eigenen Arbeit ſehr nahe."

Uebrigens ſind jedoch auch oft allzu gewagte, mehr auf dem Streben nach Effect als auf innerer Ueberzeugung beruhende Hypotheſen nicht ohne bedingten Werth für die Kritik geweſen. Jedenfalls wirkten ſie oft anregend und drängten zur Löſung ſcheinbarer Widerſprüche und genauerer Beleuchtung mißlicher Stellen. Ich erinnere nur, was die claſſiſche Philologie anlangt, an die Verfechter der Interpolationen im Horaz, die gewiß nicht ohne anregenden Einfluß auf die gründlichere Unterſuchung dieſes Schriftſtellers waren. Darum möchte wohl auch die Arbeit Aſchbach's, inſofern ſie nicht ohne an-

regenden Einfluß auf die Behandlung der Werke Krotfuits geweſen iſt, nicht als ein unbedingter Rückſchlag in der Kritik zu bezeichnen ſein.

Köhler.

---

2) „Die Söhne Peſtalozzi's," Roman von Karl Gutzkow. Berliner Roman-Zeitung von Otto Janke. 1870.

„Halte das Bild der Würdigen feſt! — Wie leuchtende Sterne
Theilte ſie aus die Natur durch den unendlichen Raum."

Goethe.

Ich hatte zu Anfang des Herbſtes 1869 recht eifrig „Beiträge zur Geſchichte der neueſten Literatur von Karl Gutzkow, Stuttgart 1836, ſtudirt" und erſah, wie geiſtreich und mit vielem Scharfſinn dieſer Schriftſteller ſchreibt. Ich bewunderte die Schärfe der Kritik, mit welcher er an unſere Heroen der Wiſſenſchaft, der Philoſophie, der Theologie, der Kunſt herantritt. Als ich nun in den geleſenſten Zeitungen die Ankündigung zu obigem Roman fand, erfaßte mich ein Bangen. Wie, wenn die ſcharfe Kritik eines ſolchen Mannes, eines ſolchen geiſtreichen Schriftſtellers die Hand ausſtreckt, um in der Pädagogik ſcharfe Einſchnitte zu machen? Wer ſoll die Spuren, welche die ſcharfen Einſchnitte hervorbringen, hinwegräumen? Wie, wenn dieſe ſeine geiſtige Kraft, dieſes hohe Talent an unſer Ideal, an unſern Peſtalozzi herantritt, um dieſen Träumer, dieſen Genius zu verletzen! Kurz, mich erfaßte ein mächtiges Bangen, eine heftige Angſt. Wenn ich auch wußte, daß Gutzkow, dieſer feinfühlige Geiſt und edle Charakter nicht mit rauher Hand, nicht mit kalter eiſiger Logik an Peſtalozzi herantreten konnte und durfte, ſo konnte er doch der Pädagogik, die ja die letzten Größen*) verloren, welche mit Geiſt und Kraft zu vertheidigen verſtanden, empfindliche Schläge bereiten, beſonders wenn die Angriffe auch noch mit feinen Sarkasmen erfolgt wären. Welches Unheil hätte er angerichtet, welchen Schaden uns zugefügt, beſonders wenn man erwägt, daß ja die Welt ſo gern liebt, „das Strahlende zu ſchwärzen," wenn man erwägt, daß ja die Welt in heutigen Tagen dem Nihilismus ſo gern huldigt, und mit wahrer Freude das Verſpotten des Altehrwürdigen, des Heiligen, ſo dies nur geſchickt geſchieht, bejubelt. Ich bin als Schulmeiſter ſo froh, ich blicke ſo heiteren Sinnes in die Zukunft; ich freue mich ſo ſehr, daß bald wieder Ausſtrahlende in der Pädagogik hervortreten werden. Ich ſchaute ſo fröhlichen Sinnes und dankbaren Herzens auf den verehrten Seyffarth in Luckenwalde hin, der uns ja den ganzen Peſtalozzi bald aufſchließt; ich dachte ſo gern an den wackern Morff in Winterthur, der ſo ein getreues Bild von Peſtalozzi uns darreicht; ich dachte an die „Peſtalozzi-Vereine," ich dachte an ein „Peſtalozzierwachen" bald allüberall. Ich habe auch meinen Beitrag geliefert, ich habe in Begeiſterung meinen Peſtalozzi**) geſchrieben; mein Freund Sohnell „umarmt mich im Geiſt", der verehrte Seyffarth ſendet mir als Anerkennung den 1. Band der Werke Peſtalozzi's und unſer großer Novelliſt Paul Heyſe erfreut mich einfachen Schulmeiſter für meinen Vortrag am 7. Febr. durch ein großes Bild von Peſtalozzi (Photographie) mit den Worten: „zur freundlichen Erinnerung an den Beſitzer des Originalgemäldes!" (Oelgemälde.) Ich ſollte aus meinem friedlichen Himmel geworfen werden? Ich ſollte mit Tauſenden von Peſtalozzianern trauern und wehklagen? Das durfte, das konnte Gutzkow, der große dramatiſche Schriftſteller, der mit ſo großen com-

---

*) Ich meine Dieſterweg in Berlin und Dreßler in Bautzen.

**) Johann Heinrich Peſtalozzi, Vortrag von G. A. Harwerk. Halle, Selbſtverlag, 1869, 2½ Sgr.

binatoriſchen Gaben ausgerüſtete Geiſt nicht wollen! Und er hat es nicht gewollt? er hat es nicht gethan!

Er hat Peſtalozzi und ſeine Erziehungsgrundſätze in Dankbarkeit verherrlicht. Ihm gebührt Dank, heißer Dank der geſammten Lehrerwelt und der geſammten Pädagogik. Von Neujahr 1870 ab ſollte der Roman erſcheinen. Ich lief von Buchhändler zu Buchhändler, aus einer Leihbibliothek in die andere. Niemand konnte mir Armen helfen. Da traf ich den Retter, Herrn Buchhändler Reichhardt, unſer verehrter Vereinsbuchhändler im Peſtalozzi-Verein ſchrieb an einen Freund nach Berlin, und — erhielt die Roman-Zeitung von Janke mit den „Söhnen Peſtalozzi's" — Ich habe nun geleſen und ſpreche dem edlen Gutzkow meinen innigen Dank aus. Ich gebe nun der Lehrerwelt gern ein Referat.

Faſt unſere geſammte Geld- und Adelsariſtokratie ſchwärmt für engliſche und franzöſiſche Litteratur, ſchwärmt für höhere Töchter- und höhere Bürgerſchulen und Realſchulen, für Naturwiſſenſchaften, für Entdeckungsreiſen und Nordpolexpeditionen, ſchwärmt für Luxuspferde und Pferde-Rennen, Ballet ꝛc., denkt aber nicht im Entfernteſten an die Entdeckungsreiſen der „Kleinen," der „zarten Sproſſen" in der Kinderſtube, überſieht das Höchſte und Größte, was die Elementarerziehung und Elementarbildung dem Menſchen iſt, überſieht die Entwickelung und Entfaltung des Volks in den Elementarſchulen, denkt nicht an den Segen dieſer Entfaltung*), überſieht den einfachen harmloſen Elementarlehrer. In unſern Salons ſpricht ſelten ein Menſch in Begeiſterung von Fröbel, ſelten Jemand von den Fundamentalſätzen aller Erziehung Peſtalozzi's, denkt Niemand daran, „daß ein Weltumſegler nicht ſo viel Bildung von allen Völkern bekommt, als von ſeiner Amme," wie denn Paul ſo richtig ſagt, daß ein Menſch von allen Lehrern bis zum Profeſſor an der Univerſität hinauf, nicht ſo viel Bildung und Erziehung bekommt, als von ſeinem Elementarlehrer. Wer denkt daran, wie er in Einfachheit und frommer ſchlichter Weiſe den ſchlummernden Geiſt weckt, anfacht „mit Sporn reibt", wie Hippel ſagt, „bildungsfähig" macht. Wer denkt an dieſe Rieſenarbeit, an die unausſprechliche Geduld, wozu auch noch eine ungemein zarte Hand, kindliche Liebe und großes Geſchick gehört; wer denkt daran, wie immer und immer wieder der Elementarlehrer klein und wieder klein wird, und zu den Kindlein ſich „herunterkauert" um zu Großem einſt geſchickt zu machen, damit einſt die Thür zum Tempel der Wiſſenſchaft geöffnet werden kann? Dieſe edle Kunſt verdient alle Beachtung, alle Liebe, allen und vollen Dank. Der Elementarlehrer iſt ein einfacher ſchlichter Mann, und er ſoll es auch ſein und bleiben. Nur mit zarter Hand berührt er ſeine Pflanzen, mit vorſichtigem Schritt wandelt er in ſeinem Garten. Und muß er einſchneiden, ſo verbindet er, ſo heilt er auch. Nun kommt Gutzkow und flechtet in geiſtreicher ſeiner Weiſe einige Fundamentalgeſetze Peſtalozzi's in einen Roman ein, und das iſt mir von hoher Bedeutung, denn er leiſtet der Pädagogik einen großen Dienſt. — Mit wahrer Haſt greift die vornehme Welt nach dem Roman; in allen Salons tönt ſein Lob wieder; in allen Salons erklingen nun auch die Erziehungsgrundſätze Peſtalozzi's, werden auch die Unterrichtsgeſetze durchdacht und durchſprochen. Einiges Intereſſe wird ſicher erweckt für die Schule und die Lehrer. Gutzkow iſt immer groß in der Begeiſterung für leuchtende Ideale, und da er in Peſtalozzi ein Ideal gefunden, ſo bringt er daſſelbe mit dem klarſten Verſtändniß und der lebendigſten Friſche an das Licht des Tages.

Ich gehöre nun nicht zu denen, die auf alles lospochen und alles das verkleinern und verhöhnen, was uns zuruft: „Gemach, nicht ſtürzen

*) Denkt nicht an den Segen, der bis in die Salons hineinreicht, kennt ihn nicht.

und stürmen!“ Ich schlage nicht gern drauf und los, wenn der Ernst spricht: „ruhig nur in Würde weiter geschritten, nicht Alles zerstören wollen!“ Ich stimme nicht mit ein, wenn die liberale Presse uns Lehrer mit fortreißen und fortströmen will durch die Rufe: „die Feinde des Lichts und des Fortschritts treiben von einer reaktionären Maßregel zur andern,“ — ich sage: das ist eine hohle und nichtssagende Phrase.“ — Ich trete dem entgegen und sage: „eine solche Rede ist nicht pestalozzisch; — in Pestalozzi ruht ein andrer Halt.“ Von maßlosem Treiben weiß Diesterweg auch nichts. Prüfe einen Lehrer, halte die Augen offen und frage: „wo wohnt das Evangelium, und wo liebängelt man mit dem Evangelium?“ Der Träumer und Idealmensch Pestalozzi ist kein Stürmer; er erlauscht in der Natur der Kinderseele, wie später Fröbel, die Wege der Erziehung und ihre Gesetze. Wenn der Mensch hie und da andere Formen wählt, als der Meister, ja, wenn Irrthümer in den Formen sich vorfinden, und wenn dieselben sich nicht bewähren, so gesteht der noble Sinn, die sich beugende Macht, die Irrthümer ein, und vergeistigt, was vergeistigt werden muß, und die Feder, welche in scharfer Kritik auf die Irrthümer hinwies, wurde und wird nicht verfolgt. — Wie Pestalozzi vom Geiste des Christenthums geleitet wurde, so wird die heutige Pädagogik von diesem Geiste nicht ablassen, und darum ist es ein Wahn, wenn eine Seite der Presse heute predigt:*) „Geistliche ließen sich zu Extravaganzen hinreißen und überwachen die Lehrer und möchten am liebsten die Schule und Wissenschaft in die dunkelsten Zeiten des Mittelalters zurückführen.“ Ich sage: das ist Verdächtigung, ist eitel thörichte Behauptung, traurige Rede; denn solches Beginnen wird in der Geistlichkeit nicht gefunden, ist eine nichtige Erfindung der Zeitungsschreiber; sie überwachen und bewachen die Lehrer, welche berufen sind, das Reich Gottes in die Kinderherzen zu pflanzen; sie unterdrücken sie aber nicht. Eine Bitte richte ich an die Geistlichkeit; dieselbe möchte mit dem Lehrerstand in lebendige innere private Verbindung treten. Warum ist das noch nicht geschehen? Rächt sich dieses Fernestehen beider Stände nicht? Man will durch solche Anklagen, die wir in so vielen Zeitungen lesen, die Lehrer gewinnen, auf die Geistlichkeit erbittert zu sein. — Wer will den Lehrer überwachen, bewachen? Wozu muß der Lehrer überwacht, bewacht werden?

Die „Söhne Pestalozzi's“, d. h. die Jünger desselben, sie dürfen noch heute „die Kindesseele aus der Hand der Natur entgegennehmen**) und sie auf Stufen, die immer höher und höher steigen dem Ideal der Erziehung d. i. dem göttlichen Wesen, dem göttlichen Geiste, wie solch göttliches Wesen nur durch das Evangelium zu erziehen ist, also in das Christenthum, hinzuführen“. Die Begeisterung für das Evangelium, für das Christenthum wird immer und immer angefacht, und kein Lehrer verleugnet Jesus Christus, den Herrn und Meister, sondern steht in Charakterkraft für den Herrn ein, wenn auch eine thörichte Richtung in der Welt denselben nicht mehr anerkennen will. Diejenigen Lehrer, die an Pestalozzi hängen, dürfen ungehindert dies menschlich schöne Ideal in Begeisterung hoch halten, dürfen in Begeisterung von Diesterweg reden.

Karl Gutzkow greift keine Regierung an; er verhöhnt keine Richtung in der Pädagogik, verdächtigt keinen Minister für seinen Ernst und für sein

---

*) National-Zeitung Nr. 147.

**) Wenn die National-Zeitung in Nr. 147 sagt, das dürften die Lehrer nicht, so ist das — einfach nicht wahr. — Wenn dieselbe Zeitung von „gottähnlichem Menschenthum“ spricht, so frage ich, was soll diese Phrase? Ich frage: warum nicht Christenthum?

„Halt", das er den Stürmern zuruft, oder für seine Treue, mit der er das Evangelium schätzt, für seine Gewissenspflicht, durch welche er den Glauben und die Treue schützt, und allen Hohn der Verleugner auf sich ladet; Gutzkow behandelt die Pestalozzischen Principien vollkommen objectiv.

Ich will nun mit wenigen Worten den Inhalt des Roman's mittheilen. Nach der Erzählung von einer Gräfin Wildenschwert, die, obgleich sie das Gefühl der Mutterhoffnung hat, damit umgeht, sich von ihrem Gemahl zu trennen, um einen Baron Otto v. Fernau zu heirathen, macht uns Gutzkow in Lienhard Nesselborn mit einem jungen Geistlichen, dem Sohn eines alten Schulmeisters Nesselborn bekannt, der, obgleich er seit 17 Jahren Prediger war, die Begeisterung des Vaters für Pestalozzi tief in seiner empfänglichen Seele wiederspiegelte, und damit umging, Pädagog zu werden.

Während eines Besuchs beim Vater, um mit diesem sein Vorhaben ernstlich zu berathen, findet man im nahen Walde des Barons Otto v. Fernau (richtiger der Baronin, frühern Gräfin Wildenschwert) in dem Keller einer Ruine einen Lebendigbegrabenen, der, im Jünglingsalter stehend, seiner geistigen und körperlichen Entwicklung nach noch ein Kind war; und dieses merkwürdige Ereigniß bringt Lienhard Nesselborns Entschluß zur Reife.

Als er den an's Licht gebrachten Unglücklichen sah, rief er: „das ist der Urmensch — die Tafel, die noch des Lebens verworrene Runenschrift nicht bekritzelt hat mit den Vorurtheilen von Jahrtausenden! — Das ist der Mensch, der ungeborene, der noch nicht das Licht, nicht die Luft erträgt, nicht die Luft dieser Zeit, nicht das Licht dieser Welt! — den will ich erziehen zum Muster der Menschheit!" — Sein Wunsch wurde erfüllt; der Findling wurde ihm von der Regierung übergeben.

Lienhard Nesselborn sollte aber bald durchfühlen, daß Wissen, Talent, daß selbst ein warmes in Begeisterung glühendes Herz noch nicht genügen zu einem guten Erzieher, sondern auch Erfahrung und besonders Character erforderlich sei." —

Ich werde nun 3 Fundamentalsätze der Erziehung und des Unterrichts Pestalozzi's, wie sie Gutzkow in geistreicher Weise darstellt, und im Roman mit großem Geschick einflechtet, mittheilen. Ein tiefer Blick in die menschliche Natur liegt dem ersten Stadium des Unterrichts zu Grunde. Die Kinder sollen 1) „Ein vorgesprochenes Wort wiederholen. Der Mensch braucht die Sprache. Daß Sprechen etwas bedeutet, ist ihm gegenwärtig, wenn er seine Begierden kund giebt, seine Leidenschaften, Hunger, Durst, Liebe, Zorn. Die Worte sind ihm dabei wie das Athmen der Luft. Er bildet sie nicht erst, er hört nicht ihren Klang, er hat keine Vorstellung ob sie etwas anderes bedeuten könnten. „Ich bin ein armer Knabe, den man im Walde gefunden," kann in einer Kindesseele gefühlt, im Gedächtniß gewußt werden; aber die klare Vorstellung kommt erst mit dem wohlgegliederten, klarverbundenen lauten Wort. Nicht allein diese Vorstellung, das ganze Heer von Vorstellungen ist damit angekündigt, das sich an diesem Einen anrankt, wie ein üppiges Gewächs von Schlußfolgerungen, Ahnung anderer Möglichkeiten, anderer Darstellungsformen. Das Denken ist das Unsbewußtwerden von Gegenständlichkeiten."

Der andere Grundsatz lautet: „Unterrichte nicht lückenhaft! Ueberspringe nicht die Entwickelungen! Gefalle dir nicht in Fragmentarischem. Gefalle dir nicht darin, weil dich nur die Consequenz ermüdet und du ein schlechter Lehrer bist, den sein Beruf langweilt. Der dritte Grundsatz lautet: Lehre nichts, was du nicht auf Anschauung gründest. Die bloße Lehre, die bloße Wortdemonstration fruchtet nichts." —

Lienhard Nesselborn hatte den Findling geistig verfüttert und war nicht stark genug, ihn vor den schädlichen Einflüssen, die vielfach von der eigenen Familie, von der eitlen koketten Frau, sowie von den beiden Töchtern, die

eben ſo geartet, ausgingen, zu bewahren. Er übergab den Findling ſeinem Vater, dem alten Schulmeiſter, damit derſelbe die Bildung von vorn beginne. Der junge Neſſelborn gab in reiner Begeiſterung für Peſtalozzi den geiſtlichen Beruf auf, zog nach der Reſidenz und gründete durch die Mittel der Baronin v. Fernau, die als die Mutter des Findlings betrachtet wird, eine Erziehungsanſtalt. Fürſten, Grafen, Barone, Bürgerliche, Deutſche, Franzoſen, Engländer beſuchten die Anſtalt. Im Anfange ging alles gut. Seine mit Geiſt und Feuer herausgegebenen Schul-Programme erregten Bewunderung, und die Zahl der Zöglinge vergrößerte ſich. Die Folgen ſeines ſchwachen Characters, der ſchädliche Einfluß von Frau und Töchtern trat immer mehr hervor. Der Findling, welcher Theodor Waldner genannt wurde, hatte ſich beim alten Schulmeiſter, namentlich im Verkehr mit der reich begabten Enkelin Gertrud, welche ſich zur Lehrerin ausbildete, in herrlicher Weiſe, körperlich und geiſtig entwickelt und kam nach dem Tode des Alten in die Erziehungs-Anſtalt.

Um dieſe Zeit traf der erſte Schlag das Inſtitut. Die Töchter Neſſelborns hatten ein Liebesverhältniß mit den Söhnen eines rumäniſchen Fürſten angeknüpft. Der Vater kam von Zorn entbrannt an, um die Prinzen wegzunehmen und dem Miniſter Mittheilung zu machen. Neſſelborn wurde durch ſeine Univerſitätsfreunde, den Schul-Rath Bögendorf und den Arzt Dr. Staudtner, gerettet. Der Fürſt fand Gefallen an den Töchtern und nahm ſie zu Erzieherinnen für ſeine Töchter mit nach Bukareſt. Jetzt trat nun auch Gertrud, die ihren Kurſus beendet hätte, ins Inſtitut ein, und neues Leben ſchien mit ihr einzukehren; denn das Mädchen beſaß herrliche Eigenſchaften und einen feſten Character, war fleißig und thätig, und ſetzte auch ihre erzieheriſche Einwirkung auf den Findling fort. Trotz der Umſicht und des herrlichen Einfluſſes, den die vortreffliche „Tochter Peſtalozzi's ausübte, konnte das Inſtitut nicht gerettet werden*). Der Onkel erlag ſeiner Schwäche, gab daſſelbe auf, und wurde Seminardirector**).

Man ſieht aus der Darſtellung, daß dieſem talentvollen Manne, der für das Edle und Hohe glühte, wie ſchon geſagt, der große Character fehlte, um ein echter „Sohn Peſtalozzi's“ zu werden. Der junge Waldner wurde vom Grafen Wildenſchwert, der nach 15jähriger Abweſenheit aus Amerika zurückkehrte, als Sohn anerkannt und in ſeine Geburtsrechte eingeſetzt. Die Mutter, Baronin v. Fernau, dieſe Frau mit dem zwieſpaltigen Character und dem unſichern Weſen, verfiel nach vielen Kämpfen dem Irrſinn.***)

Das harte Wort, welches der Schul-Rath Bögendorf gegen Peſtalozzi und deſſen Principien ausſpricht, will ich nicht ganz mittheilen, ſondern nur den Anfang. Es lautet: „Der Geiſt Peſtalozzi's iſt der der Selbſtgerechtigkeit, des Hin- und Hertaumelns zwiſchen Alleswollen und Nichtsvollbringen können! Die ganze Schule — ſagt er zu Neſſelborn — habt Ihr auf ſchwindelnde Höhe gebracht.“ — Der Vorwurf iſt ſo völlig unbegründet, ja ſo thöricht, daß die Würde und Ehre des Peſtalozziſchen Princips gebietet, dagegen nichts zu ſagen. Manches in dem Ganzen, was Bögendorf ſagt, trifft die Schule in ihren Abweichungen von Peſtalozzi, trifft aber Peſtalozzi und ſeine Jünger, alſo „ſeine Söhne“ durchaus nicht. Der Angriff auf Peſtalozzi und ſein

---

*) Der Graf Wildenſchwert, der Vater Waldners heirathete ſpäter Gertrud. Somit wurde die Erzieherin des Findlings, die Mutter (Stiefmutter) deſſelben.

**) Das muß ein ſchöner Seminardirector geworden ſein!!

***) Der Findling hat in Gemeinſchaft mit ſeiner jungen Frau ſeine unglückliche Mutter in dieſem Zuſtande geſehen. Der Sohn fühlte ein Verlangen, die Mutter zu ſehen.

Princip ist ungemein schwach und veraltet. Pestalozzi wird in nackten und oberflächlich geschriebenen Leitfäden der Pädagogik oft in nackter und trauriger Weise dargestellt. Es heißt: „er hat nichts Neues gebracht, was er gebracht, sei schon viel besser von Ratich, Amos Cosmenius, Basedow, Rochow u. a. dargestellt." — Die so reden, haben keine Studien gemacht, können nicht vergleichen und kennen darum Pestalozzi durchaus nicht. „Sie kennen ihn nicht, er ist ihnen, wie Otto Schulz so schön sagt, eine mystische Person." — Wie ein trauriges schwaches Machbild, wie ein Zerrbild, wie ein gewöhnliches anderes Menschenkind, aber nicht wie ein Genius, nicht wie ein Pädagog von „Gottes Gnaden" wird er von den „Nichtsöhnen" hingestellt.

Das Leuchten Vater Pestalozzis sehen so Viele, die da auch als Pädagogen gelten möchten, weil sie mit Hülfe dienstbarer und fügsamer Lehrer irgend ein Schulbuch zu Stande gebracht, nicht, weil sie keine „Söhne Pestalozzi's" sind, und auch keine Söhne werden können, weil ihr Auge nicht „sonnenhaft" ist; seine Wärme fühlen sie nicht, weil sie gehalten sind, kalt zu sein. Pestalozzi hat Vieles nicht gekonnt und Manches nicht gekannt und nicht verstanden; er verstand und beachtete aber das Herz und den Geist der Kinder und beachtete die Eigenart „seiner Söhne", und weil er Kleines, nicht Nebensächliches, sondern Geistiges und Edles so vortrefflich beachtete, weil er Erbarmen und Liebe so unausgesetzt übte, weil er ganz ohne Falsch, ohne Neid war, darum leistete er so überaus Großes und Leuchtendes. Weil er so fest und treu im Glauben und im Gott-Vertrauen, weil er so selig in „der Liebe war" und das Kreuz nicht scheute," welches dann eine „göttliche Kraft hat", darum war er im Verleugnen so groß, darum begnadigte ihn Gott, daß er ein menschlich schönes Ideal werden konnte bis auf den heutigen Tag.

Ich empfehle die „Söhne Pestalozzi's" der gesammten Lehrer-Welt. Diese Mannichfaltigkeit wahrhaft spannender Situationen, diese mit Meisterschaft gezeichneter Charactere, diese Gedankenfülle und reife und fesselnde Sprache erfrischen den Geist und erfreuen und erwärmen das Gemüth. Die Gestalten, wie die herrliche Gertrud, die verständige Mechthild, der Fürst, der Dr. Staudtner, die verschieden gearteten Lehrer: Zipfel, Bechthold, Hellwig, Wehrmann, Schlikum, Nesselborn, sie Alle machen einen unauslöschlichen Eindruck. Wenn nun im Roman eine Erschöpfung pädagogischer Fragen nicht vorhanden ist, so findet doch der Lehrer einen reichen Schatz psychologischer Blicke in die menschliche Natur und des menschlichen Geistes innerhalb des Erziehungsstadiums, daß man seine Freude gern aussprechen muß, und dem Verfasser gern den Dank darbringt, den der Lehrerstand ihm schuldig ist. Als Prüfstein des pädagogischen Waltens und Schaffens bezeichnet Gutzkow: „den Geist der Vorsicht und der Liebe."

Halle a/S. im August 1870.

G. A. Harweck,
Lehrer an der städt. Volksschule.

---

3) Neues Preisausschreiben des Vereins „für Freiheit der Schule" zu Berlin. Der Verein für Freiheit der Schule, der die Befreiung der Schule sowohl in wissenschaftlicher wie in administrativer Beziehung von dem bestehenden Einfluß der Kirche erstrebt, hatte in seinem Preisausschreiben vom 23. Febr. d. J. die deutschen Lehrer und Pädagogen zur Beantwortung der Frage aufgefordert:

„Ist der Religionsunterricht in der Volksschule eine pädagogische Nothwendigkeit?"

In Folge dieser so wie der Anregung von verschiedenen anderen Seiten

her haben die meiſten deutſchen Lehrer zur Frage des Religionsunterrichts in der Schule beſtimmte Stellung genommen. Mit Ausnahme einer kleinen Minorität, welche im Einverſtändniß mit dem in Preußen herrſchenden Staats- und Schulkirchenthum die Beſeitigung des beſtehenden konfeſſionellen Religionsunterrichts aus der Schule einer Verwilderung unſeres geſammten Erziehungsweſens und damit dem Untergange deutſcher Kultur gleich achtet, haben ſich die deutſchen Lehrer dahin ausgeſprochen, daß der Religionsunterricht in ſeiner gegenwärtigen Beſchaffenheit als ein wiſſenſchaftlich nicht zu begründender Lehrgegenſtand weder den Zwecken der öffentlichen Schule noch denen der Schule überhaupt entſpreche.

Während jedoch ein Theil der Gegner des beſtehenden Religionsunterrichts ſo weit geht, zu behaupten, die Religion, als ein Gegenſtand nicht der Erkenntniß ſondern des Glaubens ſei überhaupt nicht lehrbar und der Unterricht in derſelben müſſe daher aus den Lehrplänen der Schulen unbedingt entfernt werden, behauptet der andere und zwar der bei weitem größere Theil dieſer Gegner, die Religion als Inbegriff der den verſchiedenen Kulturſtufen des Menſchengeſchlechts nach Ort und Zeit entſprechenden phyſiſchen und moraliſchen Weltanſchauung ſei ebenſowohl in der Form einer rein objektiv gehaltenen geſchichtlichen Darſtellung der einzelnen Religionen als auch in der Form einer auf wiſſenſchaftlicher Grundlage ruhenden Ethik und Metaphyſik nicht nur überhaupt lehrbar, ſondern ein in dieſem Sinne umgeſtalteter Religionsunterricht ſei zum Zweck der Bildung des Charakters und der Zuſammenfaſſung des von den verſchiedenen Fachwiſſenſchaften dargebotenen Lehrſtoffes in ein harmoniſches Weltbild durchaus unerläßlich und gehöre daher im eminenteſten Sinne zu den von der modernen Schule zu fordernden Leiſtungen.

Der Verein für Freiheit der Schule, der bei ſeinem Entſtehen in Uebereinſtimmung mit der allgemein herrſchenden Auffaſſung den Begriff Religion als untrennbar von individuellem Glauben und kirchlicher Konfeſſionalität betrachtete und dem entſprechend den gänzlichen Ausſchluß des Religionsunterrichts aus der Schule herbeizuführen beſchloß, hat nunmehr jedoch aus der ſich kundgegebenen Geneigtheit der hieſigen ſtädtiſchen Schulbehörde für die Einführung eines konfeſſionsloſen Religionsunterrichtes Veranlaſſung genommen, von dem erfolglos gebliebenen Verſuch des gänzlichen Ausſchluſſes jeglichen Religionsunterrichtes zur Zeit abzuſtehen und ſtatt deſſen den Verſuch der von der hieſigen Schuldeputation verlangten Subſtanziirung eines konfeſſionsloſen Religionsunterrichts in dem oben angedeuteten Sinne zu machen.

Der Verein wendet ſich in dieſer Lage abermals an die pädagogiſche Intelligenz unſeres Landes mit der Aufforderung ihn in der Aufſtellung

„eines Lehrplans für konfeſſionsloſen Religionsunterricht in der Volksſchule“

durch die Ausarbeitung motivirter Entwürfe zu einem derartigen Lehrplan unterſtützen zu wollen.

Derartige Entwürfe dürften ihrem Zwecke am vollſtändigſten entſprechen, wenn ſie den geſammten religiöſen Lehrſtoff, je nachdem derſelbe hiſtoriſchen, ethiſchen oder metaphyſiſchen Inhalts iſt, getrennt behandeln, ihn in einzelne Penſen eintheilen und dieſelben durch entweder bereits vorhandene oder neu zu entwerfende Kompendien und Lehrmittel zu ſubſtanziiren verſuchen. Hierbei darf nicht unerwähnt bleiben, daß der Verein auf die Bearbeitung der geſchichtlichen Seite des Stoffes den geringeren Werth legen wird, indem dieſe Seite ſowohl an und für ſich als auch in Rückſicht auf die bereits vorhandenen mannigfachen Vorarbeiten keine erheblichen Schwierigkeiten darbieten dürfte, daß dagegen der größere Werth auf die klare Begründung und auf eine, das Verſtändniß des Weltganzen und die ſittliche Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts bezweckende Behandlung des ethiſchen und metaphyſiſchen Gebietes der Religion gelegt werden wird.

Digitized by Google

Der außerordentliche Umschwung, den es auf das gesammte deutsche Schulwesen äußern müßte, wenn es gelänge, in Berlin im Einverständniß mit der lokalen Schulbehörde Schulen zu errichten, in welchen der zur Zeit noch bestehende, vielfach Glaubenshaß und Geistesverkrüppelung erzeugende, mittelalterliche Religionsunterricht in einen, die Solidarität des Menschengeschlechts und die Harmonie zwischen Wissen und Wollen lehrenden modernen Religionsunterricht umgewandelt würde, läßt den Verein hoffen, daß seiner an die Männer von Fach gerichteten Aufforderung diesmal nicht weniger bereitwillig und erschöpfend entsprochen werden wird, als dies schon einmal der Fall gewesen ist.

Der Verein hat für diejenige Arbeit, welche nach dem Urtheil des Vereinsvorstandes, der zu diesem Behuf das Gutachten von Sachverständigen einzuholen berechtigt ist, die gestellte Aufgabe am vollkommensten löst, ein Honorar von 50 Thlr. festgesetzt. Sämmtliche für die Konkurrenz bestimmte Arbeiten sind mit einem Motto zu versehen und unter Beifügung eines versiegelten, außen das Motto, innen den Namen des Verfassers enthaltenden Kouvert bis spätestens den 15. Januar 1871 an den Vorsitzenden des Vereins, Herrn Franz Duncker, Berlin, Potsdamerstraße Nr. 20, einzusenden.

Der Vorstand eröffnet nur dasjenige Kouvert, welches den Verfasser der zu prämiirenden Arbeit nachweist, veröffentlicht jedoch den bezüglichen Namen nur mit Zustimmung des Autors.

Berlin, den 18. Oktober 1870.

Der Verein für Freiheit der Schule.

Franz Duncker, Vorsitzender. — v. d. Leeden. Stellvertreter des Vorsitzenden.

---

4) Eine Bitte des Herausgebers der sämmtlichen Werke Pestalozzi's. Die Herausgabe der sämmtlichen Werke Pestalozzi's bietet deswegen ganz besondere Schwierigkeiten dar, weil ein vollständiges Verzeichniß der Schriften des großen Mannes nirgends existirt und die frühere, von Joseph Schmid besorgte Ausgabe sehr große Mängel hat. So sind darin die „praktischen Elementarübungen (Form- und Größenlehre; Zahl- und Formlehre)", welche den 14. und fast den ganzen 15. Band füllen, gar nicht von Pestalozzi selbst, sondern von J. Schmid verfaßt, während andere Schriften Pestalozzi's durch fremde Hand umgearbeitet sind. Der Hauptfehler liegt aber darin, daß sehr viele Schriften fehlen, und diese müssen erst mühsam zusammengesucht werden, wozu in den verschiedenen über Pestalozzi erschienenen Schriften nur wenige Notizen sich finden.

Im Besitze der Familie Pestalozzi's befindet sich von Pestalozzi's schriftlichem Nachlasse nur Weniges nicht für die Oeffentlichkeit Bestimmtes. Der Urenkel des großen Mannes, Herr Obrist Karl Pestalozzi zu Zürich, theilte mir mit, daß der gesammte schriftliche Nachlaß Pestalozzi's bei einer Sendung nach Paris an Jos. Schmid behufs einer neuen Ausgabe im Jahre 1840 spurlos verloren gegangen sei.

So ist denn der Herausgeber bei der Sammlung der Werke Pestalozzi's nur auf ein sorgfältiges Nachforschen in Schriften und Bibliotheken gewiesen, und es ist ihm gelungen, wenigstens die hauptsächlichsten Schriften im Original oder in vidimirter Abschrift in seinen Besitz zu bringen. Daß darunter alle größeren Werke Pestalozzi's sich befinden, glaube ich wohl behaupten zu können. Es gehört dazu auch ein noch ungedrucktes Werk Pestalozzi's: „Der natürliche Schulmeister", welches mir durch die Güte des Herrn Seminardirektors Morf in Winterthur, der sich eingehend mit der Erforschung der Lebensumstände Pestalozzi's beschäftigt hat und ein treffliches Werk über den theuern Mann vorbereitet („Zur Biographie Pesta-

Digitized by Google

lozzi's." Erster Theil. Winterthur 1868.), zugestellt ist. Derselbe hat mich zugleich auf noch mehrere fehlende kleinere Schriften aufmerksam gemacht und mir dieselben theilweise zugestellt.

Von den kleineren Aufsätzen kann ich nicht mit Bestimmtheit behaupten, daß ich sie sämmtlich aufgefunden. Ich habe mir deswegen erlaubt, dieses Wort dem freundlichen „Aufrufe" beizufügen, um darin die ergebenste Bitte an alle Besitzer oder Vorsteher größerer Bibliotheken oder an die, welche etwa von dem Vorhandensein noch anderer Schriften Kenntniß haben, zu richten, mir davon gütigst Nachricht geben zu wollen. Es ist für einen einzelnen Mann unmöglich, alles zu durchsuchen, aber durch die freundliche Beihülfe Vieler wäre es doch möglich, daß die noch vorhandenen Schriften Pestalozzi's ziemlich vollständig aufgefunden würden.

Die Schriften Pestalozzi's, von denen ich bisher Kenntniß habe und die ich zum größten Theil auch besitze, sind, nach der Zeit ihrer Veröffentlichung geordnet, folgende:

*1. 1765. Agis. (Ueber spartanische Gesetzgebung.)
*2. 1775. Eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Auferziehung und Arbeit zu geben.
*3. 1777. Herrn Pestalozze's Briefe an N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend. Drei Stück.
*4. 1777. Bruchstücke aus der Geschichte der niedersten Menschheit.
*5. 1778. Zuverlässige Nachricht einer Erziehungsanstalt armer Kinder.
*6. 1779. Erziehungsanstalt für arme Kinder zu Neuenhof im Ergäu.
*7. 1780. Abendstunde eines Einsiedlers.
8. 1780—87. Lienhard und Gertrud.

Dieses berühmteste Werk hatte Pestalozzi für die letzte (Gesammt-) Ausgabe hauptsächlich vom 2. Theile an bedeutend erweitert, so daß aus den 3 ersten Theilen der ersten in der letzten Ausgabe 4 Theile geworden sind. Der 4. Theil der ersten Ausgabe sollte noch 2 Theile geben, wovon der 5. bereits fertig war. Er ist mit den andern Manuscripten verloren und Lienhard und Gertrud ist in der Gesammtausgabe nur ein Fragment geblieben. Die jetzige Ausgabe hat deshalb die fehlenden Stücke aus der 1. Ausgabe nachgetragen und dadurch das Ganze zum Abschluß gebracht. Die neue Ausgabe von Lienhard und Gertrud enthält deshalb fünf Theile. — Es soll noch eine frühere Umarbeitung Pestalozzi's unter dem Titel „Kinderlehre der Wohnstube" existiren, die ich nicht habe auffinden können.

*9. 1781. Preisschrift über die Aufwandgesetze.
10. 1782. Christoph und Else.
*12. 1782. Ein Schweizer Blatt. 2 Bände.
12. 1783. Ueber Gesetzgebung und Kindermord.
13. 1795. Fabeln. (Figuren zu meinem ABCbuch.)
14. 1797. Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes.
*15. 1798. Die Revolutionsschriften.
  a. Wach auf, Volk!
  b. Ein Wort an die gesetzgebenden Räthe Helvetiens.
  c. Ueber den Zehnten.
  d. An mein Vaterland.
  e. Ein Wort über die angetragene französische Werbung.
  f. An Helvetiens Volk.
  g. Zuruf an die Bewohner der vormals demokratischen Cantone.
  h. Ueber die gegenwärtige Lage und Stimmung der Menschheit.
  i. Stücke im Helvetischen Volksblatt.
16. 1801. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Digitized by Google

*17. 1803. Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat.
*18. 180? Der natürliche Schulmeister.
*19. 1807. Journal für Erziehung.
20. 1807. Bericht an die Eltern ꝛc. (hauptsächlich von Niederer.)
21. 1807. Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, (von Niederer überarbeit.)
22. 1809. Die Lenzburger Rede über die Idee der Elementarbildung (von Niederer überarbeitet.)
23. 1810. Brief über den Aufenthalt in Stanz.
24. 1809—12. Reden.
*25. 1813. An Herrn Geheimrath Delbrück.
26. 1814. An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Vaterlandes.
*27. 1817. Ans Publicum.
28. 1818. Rede an mein Haus.
29. 1818. Ansichten über Industrie ꝛc.
30. 1820. Ein Wort über den Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen.
31. 1824. Oeffentliche Erklärung.
32. 1825. Schwanengesang.
33. 1826. Rede, als Präsident der helvetischen Gesellschaft gehalten.
*34. 1826. Meine Erlebnisse.

Die mit einem Stern (*) bezeichneten Schriften finden sich in der Gesammtausgabe nicht; nur zwei davon (15, g und h) habe ich bis jetzt nicht auffinden können. — Alle obige Schriften, die meist von geringem Umfange sind, werden etwa 15 Bändchen umfassen.

Als einen besonders günstigen Umstand betrachte ich es, daß es mir gelungen ist, von den Hauptschriften die *ersten* Auflagen zu erlangen, die sehr selten sind; eine Vergleichung der Ausgabe letzter Hand mit dem ersten Texte ist für eine neue Sammlung um so wichtiger, je mehr Pestalozzi die spätere Ausgabe verändert hat. Die hauptsächlichsten Veränderungen werden den einzelnen Schriften in der jetzigen Ausgabe als Bemerkungen nachträglich hinzugefügt. Die „Abendstunde eines Einsiedlers" habe ich mit der 1. A. nicht vergleichen können, da Iselins Ephemeriden, in welchen sie zuerst erschien, nicht aufgefunden werden konnten: ich werde sie aber jetzt erlangen. Es wäre mir sehr erwünscht, wenn ich dieses Journal, wovon ich Jahrgang 1776 und 1777 und von 1778 Stück 1. 2. 3. besitze, von da ab bis zum Jahre 1782 eigenthümlich erwerben könnte und bitte ich, etwaige Offerten mir gütigst machen zu wollen.

Es existiren noch einige Schriften unter dem Namen Pestalozzi's, welche nicht von ihm, sondern von seinen Gehülfen herrühren; so außer den oben genannten, in die Gesammtausgabe aufgenommenen Zahl- und Formenlehren „Das Buch der Mütter", „Die Elementarbücher" und die „Wochenschrift für Menschenbildung". Auch diese sind sämmtlich in meinem Besitze, und es soll wenigstens eine Inhaltsangabe derselben in der jetzigen Ausgabe gegeben werden.

Und so empfehle ich denn auch meinerseits diese neue Ausgabe der Werke des großen Mannes dem Wohlwollen aller derer, denen eine gedeihliche Entwickelung und sittliche Veredlung der Menschheit am Herzen liegt. Freilich ist, wie die Hebung und Fortbildung der Menschheit überhaupt, so auch das Studium der einschlagenden Mittel eine Sache der angestrengtesten und ernstesten Arbeit des Geistes und Herzens; aber es liegt darin auch ein Genuß, eine Befriedigung, wie sie keine andere Beschäftigung auf Erden bietet.

Diese hohe Befriedigung fanden einst die edelsten Geister jener großen Zeit in Pestalozzi's Schriften. Kaiser und Könige, Staatsmänner und

Gelehrte, sowie edle Frauen, unter ihnen die hehre Königin Luise, Bekenner aller Confessionen, hervorragende Geister aller Nationalitäten widmeten ehedem den Ideen Pestalozzi's die hingebendste Aufmerksamkeit — und was die großen Geister jener großen Zeit befriedigte, das sollte für unsere Zeit seine Bedeutung verloren haben? — Ja, unsere Zeit ist — leider Gottes! — vielfach von jenen Principien abgewichen; wir müssen zu ihnen zurückkehren, wenn es besser werden soll. Dazu beizutragen, jene Quellen des Segens der Menschheit wieder zugänglich zu machen, sie in ihrer Reinheit und Fülle zu eröffnen, das ist der schönste Zweck dieses Unternehmens. Mögen alle Menschenfreunde helfen, daß es gelinge!

Luckenwalde, im Mai 1870.

L. W. Seyffarth,
Rector u. Hilfsprediger.

VIII.

Recensionen.

Aus der königlichen Universitäts- und Verlags-Buchhandlung Ferdinand Hirts in Breslau liegen uns folgende neue Auflagen vor:

1) **Schul-Geographie.** Zwölfte Bearbeitung des Leitfadens für den geographischen Unterricht von Ernst v. Seydlitz. Größere Ausgabe. Illustrirt durch dreiundsechzig erläuternde und theils verbesserte, theils neu hinzugegebene geographische Skizzen. Breslau 1869. 8. Preis 27½ Sgr.

2) **Kleine Schul-Geographie.** Zwölfte allseitig verbesserte und vermehrte Bearbeitung des Leitfadens für den geographischen Unterricht von Ernst von Seydlitz. Kleinere Ausgabe. Illustrirt durch 39 erläuternde Abbildungen und theils verbesserte, theils neu hinzugegebene geographische Skizzen. Breslau 1868. 8. Preis 15 Sgr.

3) **Schul-Geographie von Deutschland.** Bearbeitet auf Grund der Seydlitz'schen Geographie. Illustrirt durch neununddreißig in den Text gedruckte geographische Skizzen. Zur Förderung der Vaterlandskunde. Breslau 1869. 8.

4) **Preußische Heimathskunde.** Zur Geographie und Geschichte sämmtlicher Provinzen des Preußischen Staates. Auch ein Ergänzungsband zu dem unter Mitwirkung der Seminare von Bunzlau und Steinau, vom Münsterberger Seminar begründeten Illustrirten Volksschul-Lesebuch. Dritte, durchweg verbesserte und erweiterte Bearbeitung. Breslau 1869. 8. Preis 15 Sgr.

Ferdinand Hirt ist überall rührig und thätig, die in seinem Verlag erschienenen Schulbücher zu stets größerer Vollkommenheit zu führen, und scheut keine Mittel, um zu den vorgesteckten Zielen zu gelangen. Jede neue Auflage legt ein redendes Zeugniß dafür ab. Der Druck ist klar, die Skizzen sind in zwar derben, aber gerade deshalb wirkungsvollen Zügen gezeichnet. Es kann keinen Zweifel mehr leiden, daß im Kartenzeichnen der vornehmste Hebel zur Beförderung des geographischen Wissens und der Einprägung der Einzelheiten liegt, und mit Recht legen daher die neuen Instruktionen auf das Kartenzeichnen mehr und mehr Gewicht. Nur Eins wollen wir nicht vergessen: nur keine sorgfältig vom Atlas Strich für Strich und Zug für

Zug abgezeichnete Karte. Wer das von den Schülern verlangen wollte, würde ihnen, überbürdet wie sie sind, zu den vielen Lasten noch eine neue auferlegen, die nicht zu den geringsten gehört, weil sie zeitraubend ist. Um dieser Skylla und Charybdis nicht in die Hände zu fallen, können wir nicht einmal die bekannten Gradnetz-Atlanten empfehlen, da wir aus eigner Jugenderfahrung wissen, wie viel schöne Zeit wir (wir wollen es gerade heraussagen) vergeudet haben, besonders weil unsere Gradnetze nicht genau dem Atlas angepaßt waren, den wir in Händen hatten. Eine genau und mühsam ausgeführte Karte kann wohl nach dem Sinne des Zeichenlehrers sein, aber der Geographielehrer wird dabei in den wenigsten Fällen Nutzen sehen, da die Schüler bei dieser Arbeit für gewöhnlich im eigentlichsten Sinne des Wortes den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen. Daß die Karte zu benutzen sei, wie ein historisches Gemälde, ist häufig genug gesagt, wir fügen hinzu, daß wir den für den besten Lehrer in geographischen Dingen halten, der seine Schüler, sobald ihre geistige Reife, wenn auch nur einigermaßen entwickelt ist, zu dieser Erkenntniß zu bringen nicht allein sich bemüht, sondern auch mit Erfolg versteht, und ob ihm das gelungen, dafür giebt es nur Einen Hauptprobirstein, das Zeichnen von geographischen Skizzen (aber nicht von Karten), frei, ohne alle und jegliche Vorlage. Daher gehört das Skizzenzeichnen nicht dem Hause an, sondern der Schule; die Skizzen sind für den Lehrer der Geographie das, was für den Sprachlehrer die Extemporalien sind; bei beiden ist eine gewisse technische Fertigkeit unerläßlich, und diese besteht bei jenen in der präcisen Handhabung des Reißbleis. Karl Ritter, der Vater unserer Geographie, verstand es meisterhaft, dergleichen Skizzen an der Tafel zu entwerfen, und jeder Lehrer sollte nach seinem Beispiel sich bestreben, durch dieselbe Methode auf das Wissen und Können seiner Schüler zu wirken. Mit Einem Wort, eben so sehr wie das „Was" kommt es auf das „Wie" an, und hierin liegt das Verdienst, das Ferdinand Hirt's Lehrbücher der Geographie haben: die Skizzen derselben sind kraftvoll, körnig, kernig. Man sehe nur in der Schul-Geographie S. 231 (Kleinere Schul-Geographie S. 127) die Zeichnung Südamerikas an und, man wird gestehen, daß sie das eigentliche Wesen derartiger Zeichnungen auf den ersten Blick sehen läßt (von dem realen Nutzen brauchen wir dabei gar nicht zu sprechen): So ist das Hochland vom Tiefland zu schneiden, so auf jenem der Gebirgskamm anzudeuten, der Schüler überladet sein Gedächtniß nicht und lernt das Ganze als solches erkennen; er darf nun zu Specialitäten übergehen. Die Schattirung ist nicht überall zur Darstellung der Tiefebene angewandt; in der Alpenskizze (Schul-Geogr. S. 103; Kl. Schul-Geogr. S. 67) ist damit das Hochland bezeichnet; das ist eben keine Inconsequenz und führt gewiß nicht zu irrigen Vorstellungen; denn lesen lernen muß der Schüler überall! Es kommt nur auf Trennung des Hoch- und Tieflandes an, und jeder Weg führt nach Rom; in unserer letzten Skizze sollte nur das alpinische Hochland gekennzeichnet werden, und das ist in genügender Weise geschehen; nicht aber bei Frankreich, dessen physische Gestaltung uns in der Schul-Geogr. S. 134, in der Kl. Schul-Geogr. S. 85 geboten wird. Würde der Verl. bei der neuen Auflage die Karte nicht auch nach diesem Gesichtspunkte hin verbessern? Das Auge zu überladen, darf er deswegen noch nicht besorgen! Eine andere Bemerkung wollen wir auch nicht unausgesprochen lassen. Die Schul-Geogr. bringt außer der erwähnten Darstellung des alpinischen Hochlandes noch eine mehr detaillirte Zeichnung des Alpensystems und zwar 4 Skizzen (S. 106—109), 1 für die West-, 1 für die Central-, 1 für die Ost-Alpen, und die vierte für die nördliche Vorlage der Central-Alpen. Bei dem Gebrauche dieses Buches stellte sich uns der Uebelstand ein, daß die Schüler durch diese Zertheilung des ganzen Systems keine Uebersichtlichkeit erlangten, und wir sahen uns daher genöthigt, dem Uebelstand durch eine eigne Skizze abzuhelfen; dabei erfuhren wir, daß das Format unseres Buches durchaus hinreichend an Größe war, um dem

ganzen Alpenzuge Gerechtigkeit widerfahren zu laſſen. Sollte es ſich daher nicht empfehlen, daß der Verl. dem Lehrer dieſe Mühe durch eine neue Zeichnung abnimmt? aus den vier Skizzen Eine macht? Wir würden darin einen entſchiedenen Fortſchritt ſehen. — Jedoch ſtellen die hinzugegebenen Kärtchen nicht immer die verticale Geſtaltung dar; wir finden auch das Rheinſyſtem und Rheindelta, den Mittelrhein, die Mittelelbe, das Schelde-Gebiet, die brandenburgiſchen Kanäle, Pläne und Umgebungen von Städten. (unter den letzteren iſt die Umgebung von Leipzig für den Geſchichtsunterricht eine wichtige Beilage, Schul-Geogr. S. 182). Neu gezeichnet ſind in dieſer Auflage: die Vegetations-Grenzen der wichtigſten Pflanzenarten, Schul-Geogr. S. 18 (wir ſahen nur dieſe durch), Erdanſicht nach Homer (S. 23) und nach Herodot (S. 24), Vorder-Indien (S. 44), Aegypten (S. 61), Inner-Afrika (S. 67), das jedoch zu berichtigen iſt, die ethnographiſche Karte von Europa (S. 75), die beiden Skizzen von Italien (S. 88 u. 89), Oſt- und Weſtpreußen (S. 174); neu hinzugekommen: das Elbſyſtem (S. 130), der Mittelrhein (S. 131), Preußen ſeit dem Jahre 1866 (S. 165), die Staaten des norddeutſchen Bundes (S. 180), die Südweſt Staaten Deutſchlands (S. 189), Oeſterreichs deutſche Provinzen (S. 198), Großbrittanien (S. 212) und ſchließlich Auſtralien (S. 230). Wir fügen das hinzu, um zu beweiſen, daß der Verleger in der That keine Mittel ſcheut, wenn er die größere Brauchbarkeit ſeiner Bücher in's Auge faßt! Doch genug von dieſen den Büchern eigenthümlichen Charakteren.

Was nun den Inhalt anlangt, ſo iſt von der Verlagsbuchhandlung die Feder des Roſtocker Profeſſors Schirrmacher für die neuen Auflagen gewonnen, der nichts unterlaſſen hat, was die Vorzüge der Bücher erhöhen kann. Er iſt nach jeder Seite dafür thätig geweſen. Die hiſtoriſchen Vorzüge, die einem jeden Lande vorausgehen, ſind theils berichtigt, theils vermehrt worden. Dergleichen Abriſſe werden ſeit einiger Zeit für unumgänglich nothwendig erachtet, denn man ſucht darin die Löſung des geographiſchen und geſchichtlichen Zuſammenhangs; doch möge man ſich vorſehen, daß man nicht zu viel thut, da eine derartige Löſung prekär iſt. Vielmehr muß man von anderer Seite an dieſelbe gehen, weil der Grund für den inneren Zuſammenhang nicht in dem politiſchen Verkehr, dem Verkehr der Staaten unter ſich, ſondern tiefer liegt, in dem wir wollen ſogen Verkehr des Menſchen mit ſeiner nächſten Umgebung, nämlich in der Abhängigkeit des Menſchen von der Scholle, auf die er geſetzt iſt; aus ihr erkennen wir z. B. die commercielle und induſtrielle Thätigkeit der Athener, den Unabhängigkeitsſinn der Schweizer, die politiſchen Parteiungen in den Vereinigten Staaten, die Genügſamkeit der Spanier u. ſ. w. So entwickeln ſich die Züge des National-Charakters, die in einem guten Stück für die Geſchichte die maßgebenden ſind. Wir glauben daher, daß in einem hiſtoriſchen Ueberblick über die politiſche Geſchichte die moderne Staatenbildung allein zu entwickeln iſt, etwa dergeſtalt, daß man chronologiſch die betreffenden Friedensſchlüſſe oder Verträge referirt oder geographiſch um die Mutterlande die erworbenen Gebietstheile gruppirt. Das Uebrige jedoch iſt in geographiſchen Lehrbüchern vom Uebel und gehört in eine andere Rubrik. Um ſo mehr hat es uns gefreut, als wir erfuhren, daß der Herausgeber ſich für die Gegenwart durch die großartige Entwickelung der deutſchen Nation allein habe beſtimmen laſſen, nicht kürzer in der hiſtoriſchen Skizzirung Deutſchlands zu ſein, daß er aber, wenn es wünſchenswerth erſcheinen ſollte, auch bereit ſein werde, Vereinfachungen eintreten zu laſſen. Uns dünkt, der Herausgeber werde Recht daran thun!

Von den vier genannten Büchern ſind die drei erſten nach denſelben Principien gearbeitet: wir billigen dieſelben und wiſſen aus eigener Erfahrung, daß ſie nicht blos theoretiſch, ſondern auch praktiſch ſich bewähren. Sie ſind nüchtern und ohne überflüſſige Zugaben durchgeführt, Klarheit und Verſtändlichkeit, Ueberſichtlichkeit und Gedrungenheit offenbaren ſich überall.

Digitized by Google

Man nehme keinen Anſtand an der Stellung des Herausgebers und fürchte nicht, daß den Büchern ein doktrinärer Charakter eingepreßt ſei: Profeſſor Schirrmacher hat Schulpraxis genug, um die Wege zu kennen und zu zeigen, auf welchen der Schüler zu dem geographiſchen Genug gelangen kann und — muß. Wir halten dieſe Schulbücher für die beſten und wiederholen noch einmal, daß wir dieſelben in der Schule und durch den Unterricht ſelbſt kennen gelernt haben, gerade als praktiſch brauchbare: aus voller Ueberzeugung empfehlen wir dieſelben.

Einer andern Richtung gehört die Preußiſche Heimathskunde an. Es ſoll ein Volksbuch ſein und umfaßt Beiträge aus dem Gebiete der Geographie und Geſchichte ſämmtlicher Provinzen des preußiſchen Staates; dieſe Beiträge ſtehen auf dem Standpunkte der Heimathskunde und waren beſtimmt zu Anhängen an das Illuſtrirte Volksſchul-Lehrbuch, das vom Seminar zu Münſterberg begründet wurde. Jeder Provinz ſind zwei Bogen gewidmet, und jede Skizze iſt einzeln käuflich (1½ Sgr.), wird aber dem genannten Leſebuch bei Einführung deſſelben als Provinzial-Volksſchul-Leſebuch unentgeltlich beigegeben; alle endlich ſind ebenfalls vereinigt käuflich (15 Sgr.). — Die getroffene Auswahl iſt paſſend, den vaterländiſchen Sinn zu beleben, der Ton wird ſeine Wirkung nicht verfehlen. Möge die Sache für ſich ſelbſt reden. **Gl.**

---

5) **Franz Leibing**, Geographiſche Wiederholungs-Tabellen. Für mittlere Klaſſen von Gymnaſien, Real- und höhere Bürgerſchulen. Berlin, Ernſt Siegfried. Mittler und Sohn, Königliche Hofbuchhandlung. 1869. 8.

Wenn Geſchichtstabellen, warum nicht auch geographiſche? Der Verfaſſer hat den Stoff in 5 Spalten zuſammengetragen und behandelt die 5 Erdtheile zunächſt nach Grenzen, Vorgebirgen, Meerestheilen und Meeresſtraßen, ſodann folgen die Inſeln und Halbinſeln, daran ſchließt ſich die Bodengeſtaltung, ferner Flüſſe und Seen und zum Schluß Staaten und Städte. Deutſchland iſt S. 16 ff. in beſonderen Tabellen behandelt und hier hat der Verf. zu den früheren 5 Rubriken neue hinzugefügt für die Produkte und die Bewohner, bei welcher letzteren eine Eintheilung nach Sprache und Abſtammung einerſeits und dem Glaubensbekenntniß andrerſeits gegeben wird. Schließlich fügt der Verf. S. 20 und 21 allgemeine ſtatiſtiſche Angaben hinzu, die leidigen Zahlen, die der Schüler ſich einzuprägen hat. Daß hier der Stoff auf ein Minimum zu beſchränken ſei, iſt längſt zugeſtanden, und Leibing iſt hier denn auch äußerſt maßvoll. Er giebt die Kamm- und Berghöhen in 32 Zahlen, die Länge von 14 Flüſſen, die Größe der Erdtheile, einiger Binnenſeen (und zwar von 11), die Ländergebiete, die Bevölkerung, das Wachsthum der europäiſchen Großmächte, eine Zuſammenſtellung von (je 10) deutſchen, engliſchen, franzöſiſchen und italieniſchen Städten nach der Bevölkerungsdichtigkeit geordnet, endlich die Einwohnerzahl der europäiſchen, aſiatiſchen und amerikaniſchen Hauptſtädte. Dieſelbe maßvolle Haltung iſt nun auch in dem erſten Theile ausgeprägt, in dem nur das aufgenommen iſt, was man von einem guten Schüler zu verlangen Recht hat. Daß der Schüler, dem dieſe Tabellen in die Hand gegeben werden, durch dieſe ſelbſt ſchon auf kartographiſche Darſtellungen hingewieſen wird, verſteht ſich von ſelber; der Atlas für die häuslichen Wiederholungen, in der Schule aber das lebendige Wort des Lehrers ſollen dieſem todten Stoff der Tabellen friſches Leben einhauchen, und eben dieſer todte Stoff iſt nun einmal in den Realien nicht zu umgehen; je überſichtlicher, d. h. je bequemer er aber iſt, um ſo leichter muß dem Schüler das Auswendiglernen werden. Wir unſererſeits würden unſern Schülern lieber dieſe Tabellen übergeben, als manches Buch „wie andere mehr". **Gl.**

Digitized by Google

6) **Fr. August Krumbacher**, Leitfaden der Geographie von Deutschland. Dritte umgearbeitete Auflage von Georg Wilhelm Hopf, Rektor der Handelsschule in Nürnberg. Nürnberg, Verlag der Fr. Korn'schen Buchhandlung. 1868. 8.

Eine für die Schule bestimmte geographische Monographie von Deutschland ist immerhin eine heikle Sache, da unser Vaterland nicht einmal überall von natürlichen Grenzen abgeschlossen wird. Wir wissen aus eigener Erfahrung, daß selbst in Landschulen die Geographie relativ vollständig behandelt worden ist, und glauben, daß eine Uebersicht über den ganzen Erdball überall angestrebt werden muß. Wo sich also das Bedürfniß nach einem geographischen Leitfaden breit macht, sollte da nicht zugleich das Bedürfniß nach einem Leitfaden für das ganze Gebiet gefühlt werden müssen? Und dürfte man überhaupt von vorne herein alles ausscheiden, was über das Vaterland selbst hinausgeht? Wir sind zwar weit entfernt, kosmopolitische Ideen in die Schule zu tragen; aber wir wissen auch auf der andern Seite, daß sich das Nationalbewußtsein immer erst im Kampfe um's Dasein entwickelt, nicht innerhalb der vier Wände. — Wer sich jedoch genöthigt findet, seinen Schülern eine Spezial-Geographie von Deutschland zu übergeben, der hat hier ein Büchlein um einen geringen Preis und wird politisch-geographisches Material zur Genüge vorfinden. Dagegen fallen die oro-hydrographischen Verhältnisse bedenklich ab. Uns will bedünken, daß der Verf. dafür mehr Platz hätte gewinnen können, wenn er die langen Tabellen zum Schluß nicht hinzugefügt hätte; die geographischen sind am Ende noch ganz brauchbare Zusammenstellungen, aber nun gar noch die historischen: soll denn ein Geographiebuch ein Buch für Alles sein? **Gl.**

---

7) **H. A. Daniel**, Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1868. 8.

Daniel's Lehrbuch hat die zwanzigste Auflage erlebt. Was bedarf es da noch einer Empfehlung? Oder sollen wir noch einmal auf die Vorzüge dieses Lehrbuchs hinweisen, die in der verständigen und sorgfältigen Auswahl des Stoffes, in der anziehenden Sprache bestehen? Je mehr die Brauchbarkeit dieses Buches durch die Erfahrung erprobt ist, je weniger bedarf es einer Empfehlung desselben, und um so lieber machen wir auf die neue Auflage aufmerksam, wenn wir auch ein wenig hinter her zu hinken genöthigt wurden. Gleichwohl wollen wir nicht verschweigen, daß wir den Stoff hie und da gern anders geordnet gesehen hätten, was wir ohne die Absicht notiren, die Verdienste, welche der Verf. um die populäre Geographie, um die Geographie in der Schule hat, auch nur im mindesten verkleinern zu wollen. Wer aber nach diesem Lehrbuch eine übersichtliche Zusammenstellung der vertikalen Gestaltungen Europas anfertigen will, ist genöthigt, sein Material aus dem halben Buch zusammentragen zu müssen. Der Grund dafür liegt in dem von dem Verf. überall befolgten und mit der größten, aber nicht recht löblichen Consequenz durchgeführten Princip, die Bodenverhältnisse streng nach den politischen Erscheinungen zu zerlegen, ein Grundsatz, der unlogisch ist, da die Politik bekanntlich alle Schwierigkeiten zu überwinden pflegt, wenn auch nur in derselben Weise, wie der große Alexander den gordischen Knoten zu lösen verstand. Doch abgesehen von tieferen Fragen darf in einem Schulbuch nur das praktische Bedürfniß vorherrschen; unsere Erfahrungen treffen aber dahin zusammen, daß die verzweigten und mit verschiedenen Namen begabten Mittelgebirge Europas sich dem Auge und dem Verstande am besten im Zusammenhange einprägen. Der Verf. selbst hat denn auch das Bedürfniß nach einer solchen allgemeinen Uebersicht gefühlt, da er S. 173 die vertikale Gestalt Europas in eben so kurzen, wie groben Zügen schildert; er scheidet die drei südeuropäischen Halb-

Digitized by Google

inseln als „lauter Gebirgsland“ aus und läßt die Alpen die südliche Grenzlinie eines europäischen Gebirgsdreiecks sein, dessen Spitze im Harz und Teutoburger Walde zu suchen sei, das im Uebrigen aber in drei Theile zerfalle, in die östlichen Karpathen, die deutschen oder centralen und endlich die westlichen Mittelgebirge in Frankreich; dann ist die Rede von der großen europäischen Tiefebene, der Fortsetzung des asiatischen Tieflandes, nicht aber von Skandinavien, und für die Specialitäten verweist der Verf. auf die politische Geographie. Wie gesagt, wir können diesem Princip nicht beistimmen, weil das Ganze früher ist, als seine Theile, und haben uns überzeugt, daß die Bodenverhältnisse schon in der Schule nach ihren hemmenden und fördernden Einflüssen auf die Cultur der Völker zu behandeln sind, zumal in Schulen, denen (wie der Verf. p. 211 thut) die Lektüre der Georgica Vergils empfohlen werden kann. Wenn zum Exempel von dem innern Zusammenhang von Geschichte und Geographie geredet und wieder geredet wird, so ist es lange noch nicht genug, einem jeden Ländchen einen kurzen Abriß seiner Geschichte voraufzuschicken, sondern die Consolidirung der Völker auf dem Boden, auf welchem wir sie finden, muß in den Vordergrund gedrängt werden; so sind die großen Völkerthore zu bezeichnen, wie das Tiefland zwischen dem Ural und dem Caspischen Meere, die Niederung zwischen dem Bakony-Wald und dem Neograder Gebirge, den Durchbrüchen der nach Süden strömenden russischen Flüsse durch den uralisch-karpathischen Landrücken, die bekannten Thermopylen. Niemals aber wird hier der Schüler Klarheit gewinnen können, wenn ihm die orographischen Zustände Europas in vereinzelten Bildern und nicht im Ganzen vorgeführt werden. Dagegen ließ der Verf. sich verführen, sogar das Alpensystem in Alpen und deutsche Alpen zu zerlegen und an zwei verschiedenen Stellen zu behandeln. Und auch die einzelnen Länder sind durchaus nicht gleichmäßig bedacht. Zwar wird Niemand tadeln, daß die deutschen Gebirge am eingehendsten vorgeführt werden, warum aber die verticale Gestalt Italiens mit verhältnißmäßiger Breite dargelegt ward, Spanien hingegen schon karg, die Balkanhalbinsel noch karger dargestellt wurde, ist nicht recht ersichtlich. In Spanien vermeidet Daniel ängstlich, von einem andalusischen und kastilischen Scheidegebirge zu sprechen und nennt dieses Sierra Guadarama und Sierra Estrella, jenes Sierra Morena, wodurch die Schüler mit ihrem Atlas in argen Konflikt gerathen müssen. In der Türkei wird die Kürze ebenfalls zur Unwahrheit, denn nach unserm Lehrbuch setzt der Pindos am Tschardagh an, Othrys und Oeta existiren nicht, und beiläufig wird später einmal erzählt, der Olympos sei ein Berg auf dem Querflügel des Pindos, der Makedonien und Thessalien trennt. Bot die griechische Geschichte so wenig Anhaltspunkte dar, daß die Bodengestalt der hellenischen Halbinsel durchaus undurchsichtig dargestellt werden konnte? Und welche Gründe zwangen den Verf., den Apennin mit besonderer Vorliebe zu schildern? Ist er mehr als andere Bodenformationen die Grenzscheide der Völkerschaften gewesen? Hat er mehr auf den Charakter der Italiker gewirkt? Bietet er dem Lehrer und Schüler mehr interessante Punkte als andere Gebirge? Vergleiche man doch nur Italien und Spanien. Hier ließ die Natur des Landes nur den Guerilla-Krieg zu, den die Spanier seit der ersten Invasion der Römer bis auf die Gegenwart mit solcher Consequenz ausgebildet haben, daß wir den Namen der Sache von ihnen herübernahmen. Daher konnten sich in Spanien die großen Gegensätze der Nationen nicht ausgleichen und das Land hat wenig zur Lösung der großen und brennenden Fragen beigetragen: es hat selten gegeben, häufig aber genommen und ist nur auf Momente von Lichtstrahlen umflossen. Doch dürfen wir an dieser Stelle nur daran erinnern und überlassen es dem geneigten Leser, die Parallele in Bezug auf Griechenland selbst zu ziehen, beispielsweise des Gebirgsstockes in Morea und der Arkader zu gedenken. — Diese Partie ist die Achillesferse des Buchs und so ungern wir ein Wort darüber verloren, so glaubten wir dennoch, diese

Angelegenheit nicht mit Stillschweigen übergehen zu dürfen. Denn es heißt sich schwer an der Nation versündigen, wenn man der Schule die Entdeckungen der Wissenschaft gänzlich vorenthalten will. „Der Meister kann die Form zerbrechen, zur rechten Zeit, mit weiser Hand!“ Gl.

---

8) **Aus allen Welttheilen.** Illustrirtes Familienblatt für Länder- und Völkerkunde. Leipzig, Verlag von Rudolf Loës. 4.

Eine in wöchentlichen Nummern oder in monatlichen Lieferungen erscheinende Zeitschrift, die von Otto Delitsch redigirt und mit dem 1. October v. J. zu erscheinen begann. Das Blatt hat sich die Aufgabe gestellt, „geographisches Wissen in möglichster Gründlichkeit und Vielseitigkeit zu fördern und zu verbreiten und den reichen Stoff durch gefällige und leichtfaßliche Form in Wort und Bild dem Leser zugänglich zu machen,“ eine löbliche und dankenswerthe Aufgabe, da nach der Durchbrechung der hemmenden Schranken das geographische Bedürfniß für jeden Stand täglich größer wird. Um so schwieriger war die Lösung der Aufgabe, doch beweisen die vier ersten Nummern, die uns vorliegen, zur Genüge, daß Verleger und Herausgeber befähigt und im Stande sind, die Schwierigkeiten zu überwinden. Die Ausstattung ist elegant, der Druck klar, die beigegebenen Abbildungen zum Theil wahre Kunstwerke der Xylographie (man vergleiche nur S. 13 die Rieselbildung aus dem Thale des Lagudarsi-Stromes zu Kioto im Bezirk Spiti) und nach Photographien oder Originalzeichnungen (wie der Gebrüder Schlagintweit) geschnitten. Zu den Mitarbeitern zählt G. A. Maack (das Andenken an seine im Anfang des vorigen Jahres in einer Reihe von deutschen Städten gehaltenen Vorlesungen ist noch frisch!, dessen Aufsatz über die La-Plata-Staaten sich durch die vier ersten Nummern hindurchzieht und in diesen noch nicht beendigt ist. Ein beachtenswerther Beitrag zur Geschichte der Geographie ist der Aufsatz von Ant. Steinhauser „Merkator und seine Werke“. Wir wünschen uns mehr derartige Abhandlungen; denn es ist unsere Pflicht, die Namen der Männer, deren Lebensaufgabe die Erforschung der Erd- und Völkerkunde gewesen ist, in größere Kreise zu tragen. Warum sollte man hier die Wissenschaft von ihrer Geschichte trennen? — Welche Mannigfaltigkeit nun in den vorliegenden Bogen erstrebt wird, mag der Leser selber aus der folgenden Zusammenstellung der aufgenommenen Aufsätze ersehen, zu denen außer den genannten noch kommen: S. Ruge, „Das Land Kehdingen“ (am Ufersaum der Elbe zwischen Hamburg und Kuxhaven); Otto Delitsch „Dardschiling und andere britische Gesundheitsstationen im Himalaya“; S. Ruge „Die Volksstimme Arabiens und das Sultanat Omân“; Ludw. Degener, „Reise von San Francisco in Kalifornien nach dem Yosemite-Thale“. Dazu kommen statistische und kürzere geographische Notizen, kurze Berichte über Reisen und Entdeckungen (zunächst immer vorläufig), die als „Miscellen“ jeder Nummer zum Schlusse beigegeben sind. Ausführliche Register und systematische Anordnung sollen das Aufsuchen und Nachschlagen seiner Zeit leicht machen. — Möge sich das Blatt wie ein Vorposten der geographischen Wissenschaft tief in die Familie vorschieben und neben der „Gartenlaube“, dem „Ueber Land und Meer“ seine Stellung einnehmen und behaupten. Wir können es mit voller Ueberzeugung empfehlen und wünschen ihm eine Stelle auf dem Familientisch, dem Lesetisch von Vereinen, besonders aber auf dem Arbeitstisch des Lehrers: er wird aus den Blättern den Ton finden können, durch welchen er die Geographie-Stunden den Schülern zu angenehmen machen kann! Gl.

---

9) **H. Kruse, Geographie für Volksschulen. Ein Lehrbuch für den Lehrer zum Schulgebrauch, wie auch für die Hand des geförderten Schülers.**

Mit besonderer Berücksichtigung der natürlichen Verhältnisse im Allgemeinen, wie des deutschen Vaterlandes und des Landes Palästina im Besonderen. Kiel, Schwers'sche Buchhandlung 1868. 8.

Das ist der lange und viel versprechende Titel eines neuen „Lehrbuchs für den Lehrer zum Schulgebrauch" (?) und Lernmittel für den Schüler, insofern dieser schon „gefördert" ist. Liegt darin ein Widerspruch oder eine Malice auf die Unwissenheit der Lehrer? Da aber Herr Kruse dem Lehrer auf die rechte Fährte helfen will, so wird er gewiß tiefe und umfassende Studien gemacht haben; und zum Glück für den Beurtheiler verhehlt er der Mit- und Nachwelt nicht, daß Daniels Lehrbuch der Geographie seine Hauptquelle gewesen ist. Eine liebenswürdige Unverschämtheit! Oder haben den Herrn Verfasser etwa methodische Gründe zur Abfassung seines Büchleins bestimmt? Auch hier giebt uns derselbe in seinen „Vorbemerkungen" die erwünschte Auskunft: In den Elementar-Werken für die Volksschule seien die „Verhältnisse" nur „angedeutet" worden „ohne nähere Beschreibung und Schilderung," „die politische Geographie sei in den Vordergrund getreten. Die Geographie war größtentheils Statistik." Sogleich jedoch offenbart sich ein neuer Widerspruch, der nämlich, was denn die „Elementar-Werke" mit einem für den Lehrer bestimmten Buch zu thun haben, welches nur in bestimmten Fällen einem Schüler in die Hand gegeben werden soll. Wenn Herr Kruse sich auf den ausschließlich wissenschaftlichen Standpunkt stellen will, so mag er zwar Recht haben, ein jedes Schulbuch, mag es sein, welches es wolle, ein Elementarbuch zu nennen, aber ein einziger Blick auf irgend eine Seite der vorliegenden Arbeit beweist, daß der Herr Verf. nicht aus der Vogelperspective sieht, so daß er also gut thun wird, sich der Terminologie zu bedienen, die unter uns lumina minora sich eingebürgert hat, und nach welcher ein Elementarbuch von einem Buch für Lehrer zu trennen ist. Jedenfalls hat Herr Kruse, wie man aus obigen Citaten sieht, sich mit löblichem Streben auf einen modernen Standpunkt des geographischen Unterrichts zu stellen versucht; sehen wir daher einmal zu, wie sehr sein heißes Bemühen mit Erfolg gekrönt worden ist, wie ihm die „Schilderungen" der „Verhältnisse" gelungen sind, unter denen der Herr Verf. nichts anderes versteht als die verticalen Gestaltungen der Erdoberflächen, weil derselbe a. a. O. hinzufügt, die Atlanten seien diesen „Verhältnissen" in neuerer Zeit gerecht geworden durch Hinzufügung von Gebirgskarten. Nun „schildert" Herr Kruse S. 143 die colossalste Gebirgsmasse des Erdballs mit folgenden Worten: „Sie bildet die südliche Grenze Hochasiens, eine 50 Meilen breite Kette, die mit ihren Fortsetzungen unter verschiedenen Namen an 1200 Meilen bis zum stillen Meer nach Osten streicht. Ihre Kammhöhe ist so hoch als die höchsten Alpenspitzen Europas und mehrere Berge übersteigen an Höhe 1 deutsche Meile." Dann werden die 3 höchsten Spitzen trocken aufgezählt. Das also nennt der Herr Kruse schildern; wir aber haben Recht, bedenklich darüber zu werden, ob derselbe das Programm, das er aufgestellt hat, überhaupt durchzuführen fähig ist; denn zu Schilderungen bedarf es nach unserm Geschmack und unserm Urtheil wenigstens doch einer grammatisch fehlerlosen Sprache. Als Stilprobe mag noch Folgendes ausgeschrieben werden: „Die Pelews-Inseln sind bekannt durch Kapitain Wilsons Schiffbruch im Jahre 1783, der sehr liebevoll hier aufgenommen wurde," wobei wir uns der Bemerkung nicht enthalten können, daß dieses Glossem der Breite des Buchs nach in der That sehr überflüssig ist. Ferner heißt es S. 22 in Bezug auf die Balkanhalbinsel:

Flüsse: Die nach O. fließende Sau bildet die westliche Nordgrenze; die sie aufnehmende Donau bildet dieselbe weiter nach O. (wenn man nicht die Fortsetzung der Karpathen als natürliche Nordgrenze annehmen will). Von den Küstenflüssen ist die Maritza der größte.

Klima: Dasselbe ist überaus schön. Gemäßigt wird es trotz der südlichen Lage des Landes durch die vielen Gebirge und durch die Nähe

des Meeres. Im N. indeß auf dem Balkan auch Kälte, mit vielem Schnee, und im Süden in den Gebirgskesseln auch Hitze.

Der geneigte Leser wird zugeben, daß Herr Kruse für die Schilderungen, die wir von ihm zu erwarten berechtigt waren, nicht den genügsam zugespitzten Griffel besitzt. Vielleicht aber gehört er zu denjenigen Schriftstellern, bei denen man durch die Macht des positiven Inhalts dermaßen gefesselt wird, daß man über gewisse Unebenheiten der Diktion gern hinwegsieht. Leider aber werden wir hier abermals getäuscht und wir erinnern uns jenes Ausspruchs von Lessing, „in einem neuen Buche habe er viel Neues und Wahres gefunden, nur sei das Neue nicht wahr und das Wahre nicht neu gewesen," wenn wir z. B. durchsehen, was der Herr Verf. über die orographischen Verhältnisse Südamerikas sagt S. 196: „Die Form der Ebene im O. (der Anden) ist nur wenig unterbrochen durch die leicht erhobenen Ketten der Sierra do Mar und Sierra do Espinhaco." Herr Kruse muß eine „merkwürdige" Vorstellung [er findet gar Vieles „merkwürdig"] vom Tiefland überhaupt oder vom brasilianischen Hochland im Besondern haben. Anderes aufzuzählen ist jedoch überflüssig, und wer sich besonders dafür interessiren sollte, findet satis superque, wohin er sein Auge wendet. Eins aber wollen wir zum Schluß noch anführen, weil es lehrreich ist in Bezug auf die Art und Weise, wie dies Buch für Lehrer und geförderte Schüler gearbeitet ist. S. 217 unten wird Neu-Holland „geschildert": „Die Form der Ebene herrscht vor. Die Bergzüge, unter welchen die blauen Berge 10—20 Meilen von der S.-O.-Küste, sind nicht hoch und ohne Thäler und Terrassen. Die größten Flüsse sind Murray und Victoria im O." Die Quelle dieser Worte kann keinen Augenblick zweifelhaft bleiben: der Herr Verfasser hat für diese Stelle Daniel's Lehrbuch (S. 166. der 20. Aufl.) eingesehen, wie man mit Evidenz schließen kann aus Daniels Worten: „Im Innern herrscht das Flachland vor" und „die größten Flüsse sind der Murray an der Südküste, der Victoria an der Nordküste." Also hier ist die Benutzung Daniels unzweifelhaft constatirt. Was sagt dieser nun aber von der verticalen Gestalt des Landes? „Man fing an, auch Streifzüge in das Innere zu unternehmen und überstieg die nächste Bergebene, die Blauen Berge, 2000—3000' hoch (1814)." Aus der „Bergebene" wird bei Herrn Kruse „ohne Thäler und Terrassen," aus „2000—3000' hoch" „nicht hoch" und die letztern Worte führen auch hier auf Daniel zurück. Der aber sagt gleich darauf: „der Zug der Australischen Alpen ist der bedeutendste. Sie haben Gipfel von 7000'." Der Leser möge selbst entscheiden, was er an der Stelle des Herrn Kruse aus der Quelle aufgenommen haben würde. Wir unsererseits haben einmal gesehen, daß Herr Kruse flüchtig ist, und das andere Mal, wie man Bücher macht, deren Verfasser wollen, daß sie „höher stehen, als der Schüler." Gl.

---

10) **Gustav Adolf v. Klöden**, Leitfaden beim Unterrichte in der Geographie. Berlin, Verlag der Waidmannschen Buchhandlung. 1868. 8.

Die vorliegende dritte Auflage ist eine bedeutend vermehrte und verbesserte; aus dem alten „geographischen Leitfaden für die Elementarklassen" ist ein „Leitfaden beim Unterrichte in der Geographie" geworden, und weil das Buch den Schüler auf einer längeren Reise begleiten soll, so mußte auch der Umfang des Stoffs um ein Bedeutendes vergrößert werden; statt der 142 Paragraphen der zweiten Auflage bietet daher diese dritte deren 331. Dabei hat der erste Abschnitt (Grundzüge der mathematischen und physischen Geographie) eine vollständige Umarbeitung erfahren. Neu hinzugekommen sind die nöthigen Bemerkungen über Fixsterne, Planeten, Monde und Kometen, über Planetensystem, Abplattung der Erde, Ekliptik, die Jahreszeiten, temporäre Verschiedenheit des Tagesanbruchs, die Lehre von den Isothermen,

Digitized by Google

den Regionen, der verschiedenen Pflanzenformen und endlich die Eintheilung der Menschheit (in sechs Rassen). Der zweite Abschnitt sodann enthält das eigentliche Gedächtnißmaterial für die untern Stufen. Fast scheint es, als ob der Verf. seinen Schülern zuweilen zu viel zumuthet; allein es bleibt bei dem bloßen Schein; denn er gesteht, daß er bequeme Anordnungen getroffen habe, um dem Lehrer die dem Stande der Schule oder der Classe angemessene Auswahl zu erleichtern. Jeder weiß aber, daß die „Jahrgänge" nicht immer gleich sind, und daher wird derselbe Lehrer in derselben Classe dasselbe Pensum oft in anderer Weise behandeln müssen, der Verfasser eines Schulbuchs aber wird stets am besten thun, für eine ideale Classe zu schreiben und dem Takte des Lehrers das Uebrige anheimstellen, so daß wir die Reichhaltigkeit dieses zweiten Abschnittes a priori nicht tadeln dürfen. Dennoch scheint es uns zweifelhaft, ob auf den Stufen eines Gymnasiums oder einer Realschule, die der Verfasser im Sinne hat, der Meerbusen von Guinea „mit den Buchten von Benin und Biafra" (S. 39 §. 67 [46]) genannt werden darf. Dagegen wäre uns erwünscht gewesen, wenn der Verf. in Bezug auf die Aussprache der geographischen Namen ein Mehreres gethan hätte, abgesehen von graphischen Verschiedenheiten, wie z. B. S. 43 Lancaster einmal als Längster, einmal als Lengster notirt ist, was mit Rücksicht auf die kleinen Helden unserer Schulen aus praktischen Gründen zu vermeiden gewesen wäre. Durchgängig fehlt die phonetische Bezeichnung des spanischen j und x, und wir glauben, daß unsere Schulbücher zudem auch durch Beifügung von Akzenten mancher barbarischen Betonung vorgreifen müßten. — Der dritte, vierte und fünfte Abschnitt endlich bilden den eigentlichen Glanzpunkt des Ganzen; sie sind für die höhern Stufen bestimmt und umkleiden das früher Erlernte wie ein Gerippe mit Fleisch und Blut. Hier konnte der Verf. seiner gewandten Feder ungehindert den Lauf lassen; seine Schilderungen der außereuropäischen Erdtheile (3. Abschn.) und Europas (4. und 5. Abschn.) sind trotz der gedrängten Diktion stets elegant und stempeln daher das Buch zu einem Schulbuch, aus dem der Schüler noch etwas mehr lernen kann, als Geographie; man vgl. nur S. 113 die Exposition über Brahminismus und Buddismus, S. 128 die knappe Charakteristik des abissinischen Alpenlandes, S. 158 f. die Darstellung des Klimas und der Cultur Spaniens u. a. m. Diese Eleganz empfiehlt das Buch vor allen Dingen und wird demselben auch in dieser wahrhaft „verbesserten" Gestalt stets mehr und mehr Freunde erwerben. Gl.

---

11) **Gustav Neumann**, Schul-Geographie. Neustadt-Eberswalde, Verlag der Akademischen Buchhandlung von Adolf Lemme. 1869. 8.

Der Gedanke, der den Verfasser in erster Linie bei der Abfassung dieser Schul-Geographie geleitet hat, ist der gewesen, für einen geringen Preis ein möglichst ausführliches und dabei billiges Büchlein zu liefern, damit auch unbemitteltere Schüler in den Besitz desselben gelangen könnten, und der Verleger ist ihm in diesem Streben thatsächlich zu Hülfe gekommen, indem er den Preis des eng gedruckten, über 7 Bogen starken Buchs auf 5 Sgr. festgesetzt hat. Der Verf. ist durch seine Geographie des preußischen Staats rühmlichst bekannt und hat auch in diesem kleinen Schul-Compendium keinen schlechten Griff gethan. Vorzüglich zu bemerken ist, daß er die Höhenverhältnisse schon durch das Metermaß bezeichnet hat. Aus der mathematischen Geographie ist das Nöthigste in guter und verständiger Auswahl mitgetheilt; die politische Geographie dagegen ist speciel für preußische Schulen berechnet. Das Buch ist eine für Stadtschulen empfehlenswerthe Novität. Gl.

---

12) **E. Serth**, Schul-Atlas über alle Theile der Erde. Stuttgart, Verlag

der J. Metzler'schen Buchhandlung. Preis geb. 10 Sgr. oder 35 Kr. rheinisch.

Der kleine Atlas enthält auf 12 Blättern 24 Karten und hat als erstes Princip Raumersparniß (jede der beiden Seiten eines Blattes ist bedruckt!), um Billiges herstellen zu können. Daher wollen die Zeichnungen auf Eleganz keinen Anspruch machen, sind dagegen übersichtlich und deutlich. Man vergleiche nur die Fluß- und Gebirgskarte von Deutschland (No. 5 im Atlas), und man wird gestehen, daß man für den geforderten Preis nicht mehr verlangen kann. Somit kann der Atlas allen Schülern empfohlen werden, die bei geringen Mitteln das Bedürfniß haben, sich eine Uebersicht in der Geographie zu verschaffen; dabei wird sie derselbe nicht im Stiche lassen. Gl.

---

13) **Otto Hübner**, Statistische Tafel aller Länder der Erde. Frankfurt a/M. Verlag der F. Boselli'schen Buchhandlung (W. Rommel).

Je mehr man der Ansicht huldigt (und mit vollem Rechte), den trockenen Zahlenstoff aus den geographischen Lehrbüchern zu entfernen, um so größer ist auch das Bedürfniß geworden, in gedrängter Kürze und schlagender Uebersichtlichkeit das Material beisammen zu haben, zumal die Statistik unlängst zu einer besonderen Wissenschaft geworden ist, deren Rückschlüsse auf die Cultur der Menschheit von so großer Wichtigkeit sind, daß wir glauben, auch nicht Ein Wort an dieser Stelle darüber verlieren zu dürfen. Aber Zahlen sprechen wohl, sind jedoch so sehr dem Wechsel unterworfen, daß Hübner einem tief gefühlten Bedürfniß entgegenkommt, wenn er alljährlich verbesserte Auflagen seiner schon lange bekannten und als brauchbar erprobten Tabellen erscheinen läßt. Diese sollten in Jedermanns Händen sein, d. h. Jeder sollte sich gewöhnen, aus diesen Zahlen lesen zu lernen, da sie ein gutes Stück Culturgeschichte und Politik in sich bergen: die Zahlen beweisen mit derselben Evidenz wie die mathematischen Argumente. Gl.

---

14) **E. Fritsche**, Geschichts-Repetitionen für Gymnasial- und Realschulen. Langensalza, Verlags-Comptoir von Hermann Beyer. 1870. 8.

Bei engem Drucke sind über 9 Bogen (147 Seiten) zusammengetragen, ein für den angegebenen Zweck fast unendliches Material, angehäuft in der für sg. Geschichtstabellen üblichen Form; aber schon der Titel reinigt den Verf. von dem Verdachte, daß er den ganzen Inhalt zum Gedächtnißmaterial habe machen wollen. Denn wenn sich auch nicht bestreiten läßt, daß in allen Realien ein positives Wissen unumgänglich ist, so hat man sich doch in Bezug auf die Geschichtsdaten längst dahin geeinigt, daß hier ein Zuviel der guten Sache mehr Schaden thut, als Nutzen bringt, da der Abweg zu nahe gelegt wird, Geschichte im bloßen Wissen und nicht in bei weitem gesteigerten Maße im Verstehen und Können zu suchen, und die Frage, wie weit jenes zu üben ist, ist lange noch nicht abgeschlossen. Wir erinnern uns mit Vergnügen des Protokolls der Posener Gymnasialdirektoren-Versammlung (leider nicht in den Buchhandel gegeben), welche auf den Füßen des gesammten Lehrerpersonals jener Provinz steht: in demselben einigte man sich dahin, daß der Umfang der bekannten Schäfer'schen Tabellen noch zu groß sei. Daher wäre es wünschenswerth gewesen, wenn der Verf. die von ihm für das Auswendiglernen bestimmten Data durch den Druck hätte hervorheben lassen. Wie das Buch vorliegt, ist es ein allerdings nicht zu übersehendes Mittel, sowohl für die Hand des vortragenden Lehrers, als auch für den nachlesenden und repetirenden Schüler. Für jenen ist es dadurch bequem, daß es zugleich theils als Einleitung theils in Form von Noten die litterarischen Hülfsmittel anführt. Denn daß diese für den Lehrer be-

ſtimmt ſind, ergiebt ſich aus der Anführung von Werken, die dem Schüler, ſei er auch noch ſo ſehr fortgeſchritten, niemals empfohlen werden können. Dahin rechnen wir: S. VII. Wachsmuths Helleniſche Alterthumskunde, Böckhs Staatshaushaltung der Athener, Mannerts und Uckerts Handbücher der alten Geographie u. A. m. Mit dieſer Bemerkung gewinnen wir den rechten Standpunkt für die Kritik dieſes Theils. Daß hier der Verf. möglichſte Vollſtändigkeit erſtrebt hat, wird man daher billigen, wir aber würden Manches hier mit Stillſchweigen übergangen, Anderes dagegen genannt haben. Denn Gatterer, Schröckh, Chr. Dan. Beck, Remer gehören, abgeſehen von ihren Verdienſten um die Fortſchritte der hiſtoriſchen Wiſſenſchaft, in eine Periode, auf deren Häuptern zu ſtehen wir die Ehre haben. Ihre Werke müſſen geleſen werden von dem, der die hiſtoriſchen Forſchungsfäden entdecken und darlegen will, aber ein darſtellender Hiſtoriker darf ſie, ohne impius zu ſein, übergehen. Bredow hat manchen glücklichen Griff auch in der kritiſchen Geſchichte gethan, und man muß ihn deshalb einſehen. Mit Erſtaunen aber hat es uns erfüllt, daß Grote's history of Greece nicht beachtet iſt, ein entſchiedener Mißgriff! Wir wiſſen wohl, wie eine gewiſſe Claſſe der deutſchen Zunftgelehrten über dieſen großen Britten denkt, und bedauern, daß es gerade die emſigen und fleißigen Deutſchen ſind, welche die Verdienſte dieſes Mannes nicht anerkennen wollen, aus keinem andern Grunde, als weil Grote kein Fachmann geweſen iſt. Wie konnte ein Banquier auch eine kritiſche Geſchichte Griechenlands ſchreiben wollen! O über den Zunftneid! Bedenke man doch, daß Grote's Umgebung und ſeine politiſche Stellung ihn vor allen befähigte, der helleniſchen Geſchichte einen Stempel aufzudrücken, der ihr Verſtändniß allein ermöglicht, und eben die politiſche Auffaſſung dieſes Werkes ſollte uns manche Unebenheiten in der Einzelforſchung überſehen laſſen. Dies iſt das eigentliche Gebiet des deutſchen Geiſtes, und da wir gerade bei der griechiſchen Geſchichte ſtehen, ſo wollen wir unſere Verwunderung darüber nicht verhehlen, daß Arnold Schäfers „Demoſthenes und ſeine Zeit" nicht notirt wurde. Denn was auch derjenige, der von Grotes Buch erfüllt iſt, dieſem abzuſprechen nicht umhin kann, das offenbart ſich in Schäfers Demoſthenes in hohem Grade, die präciſe und correkte Einzelforſchung. Warum empfiehlt der Verf. dies Werk denn nicht? Schwerlich darf man den Grund darin ſuchen, daß die in demſelben behandelte Zeit eine verhältnißmäßig zu beſchränkte ſei; denn wollte Fritſche von dieſem Grundſatze ausgehen, ſo hätte er Drumanns „Geſchichte Roms im Zeitalter der Republik" nicht nennen dürfen (verſehentlich wird dies als zweibändig bezeichnet). Ebenſo haben wir uns vergeblich nach Schwegelers und Peters Römiſcher Geſchichte, Schömanns griechiſchen Alterthümern, Forbigers alter Geographie u. A. m. umgeſehen, wie wir für die Geſchichte des Mittelalters eines Hinweiſes auf die Forſchungen des gelehrten Caspar Zeuß entbehren, die mit demſelben Rechte zu nennen geweſen wären, wie Gieſebrecht's Wendiſche Geſchichten und Barthold's Deutſche Städtegeſchichte und Geſchichte der deutſchen Hanſa. Doch ſehen wir von den litterariſchen Hülfsmitteln ab und werfen einen Blick auf d i vom Verf. notirten Quellen ſelber.

Für das claſſiſche Alterthum hat derſelbe S. 20—29 beſondere Tabellene entworfen und dieſe in vier Rubriken getheilt: Poeſie, Hiſtoriographie, Redekunſt und Philoſophie. S. 20 s. v. Herod. iſt aus Thurii das auch ſonſt im Buche begegnende Thurii geworden; gegen Ende dieſes Paſſus figurirt noch einmal wieder jene famoſe Herodoteiſche Vorleſung zu Olympia. Ob ſich der Verf. dieſelbe wohl ſchon einmal praktiſch vorgeſtellt hat, oder verlangt er, daß noch mehr Gründe für die innere Unwahrſcheinlichkeit dieſes Ammenmährchens herbeigeſchafft werden ſollen? Man ſieht, daß die Verbreitung von Irrthümern leichter iſt, als man ſich zu Ehren des menſchlichen Verſtandes wohl vorſtellen möchte; oder hat der Verfaſſer an dieſe Vorleſung eines umfangreichen Werkes inmitten einer ſchauluſtigen Menge

nur erinnern wollen, um dem Lehrer Gelegenheit zu geben zu einer Philippika über die Thorheit? Auch die „hohe Sittlichkeit" Xenophons auf derſelben Seite hätten wir gern ein wenig tiefer geſtimmt. S. 22 z. 356 iſt Phileſtos aus Philiſtos verdruckt. Daſelbſt wird unter den Specialgeſchichtſchreibern Hekataios von Miletos mit einer Geſchichte Aegyptens verzeichnet. Daß dieſer zwiſchen den Jahren 513 und 501 v. Chr. Geb. Aegypten bereiſte und nicht lange nach 494 ſchrieb, iſt eine bekannte Sache. Die hierher gehörige Litteratur iſt zuſammengeſtellt von A. v. Gutſchmid, scriptorum rerum Aegyptiacarum series ad temporum rationem exacta im Philologus 1855 Bd. 10 p 712—723 und das Spätere iſt nachgetragen von Schäfer, Quellenkunde p. 9, wo der Verf. noch einmal die wohl zu beherzigende Vermuthung nachleſen und prüfen mag, daß die περιήγησις Αἰγύπτου des Hekataios nur ein Theil der περίοδος γῆς und keine Specialgeſchichte Aegyptens geweſen iſt; zu dem ſcheint der Verf. nicht zu wiſſen, daß Hekataios nicht das ſpäter ſg. Aegypten, ſondern nur das Nildelta mit dieſem Namen bezeichnet, während er den übrigen Theil rechts vom Nil zu Aſien, links zu Libyen rechnet. Was die vom Verf. als (gleichzeitige) Hiſtoriker über Alexander den Großen notirten Schriftſteller anlangt, ſo iſt zunächſt Nearch zu ſtreichen, der vorhin ſchon an richtiger Stelle unter den Geographen genannt war; denn von ihm iſt nur die παράπλους bekannt, ein Werk, das er über die Expedition der indiſchen Flotte, zu deren Admiral er eben von Alexander ernannt worden war, nach dem perſiſchen Meerbuſen geſchrieben hat. Aus der Reihe der übrigen Hiſtoriker nennt der Verf. den Erythräer Diodotos und den Kardianer Eumenes, welche beide mit der Abfaſſung der βασίλειοι ἐφημερίδες, der „Reichs- und Hofjournale," betraut geweſen ſind, und welche alſo nach unſerer Meinung in einer ſo knappen Darſtellung, wie die vorliegende iſt und ſein muß, recht wohl mit Stillſchweigen übergangen werden konnten, da ſie keine Geſchichtſchreiber im edlen Sinne dieſes Wortes ſind. So reſtirt von den vier an unſerer Stelle aufgezählten Hiſtorikern nur noch Kalliſthenes von Olynth, der nun leider das ganze Mittelalter hindurch geſpuckt hat und die Ottelle aller Alexanderromane geworden iſt. Daß jedoch unter allen Zeitgenoſſen, die für uns von Wichtigkeit geworden ſind, an erſter Stelle der König Ptolemaios und Ariſtobulos verzeichnet werden mußten, möge Fritſche aus Arrian. anab. praef. 1 lernen. — Wunderbarer Weiſe haben ſich S. 22 Dionys von Halikarnaß und Joſephos in die Rubrik „Allgemeine Geſchichte" verirrt. Kann man denn römiſche Geſchichte oder eine Specialgeſchichte über das Judenthum „allgemeine Geſchichte" nennen? Auch Strabons geographiſches Werk wird nicht erwähnt, hoffentlich ein Verſehen des Setzers! In der römiſchen Litteraturgeſchichte ſtehen die acta publica (sc. diurna) ebenfalls an verkehrter Stelle, da dieſe römiſche Tageszeitung bekanntlich erſt in den letzten Decennien der Republik ausgegeben worden iſt. Die römiſche Hiſtoriographie iſt überhaupt in Vergleich zur griechiſchen karg weggekommen, was namentlich in Bezug auf die Zeit vor den ὑπομνήματα des Cornelius Sulla zu ſagen iſt. Dem Verf. haben offenbar die Vorarbeiten gefehlt, die er bequem excerpiren konnte, wie für die griechiſche Geſchichtſchreibung Müllers fragmenta historicorum graecorum und Schäfers ſchon citirter Abriß der Quellenkunde. Beiſpielsweiſe haben wir uns nach dem Namen des Aſinius Pollio vergeblich umgeſehen; denn wenn der Verf. auch deſſen Bürgerkrieg überſehen wollte (beiläufig geſagt geht aber die ganze Ueberlieferung der Geſchichte des zweiten Bürgerkriegs, wie ſie uns zur Controle des bellum civile aus Caeſars Feder vorliegt, alſo die Erzählung des Appian, des Dio und des Plutarch, indirekt durch Livius auf Aſinius zurück, wie wir demnächſt an anderer Stelle zu erhärten gedenken), ſo dürfte er doch wegen ſeiner Verdienſte um die Gründung der erſten öffentlichen Bibliothek zu Rom nicht übergangen werden in einem Abriſſe, der den Titel „Römiſche Litteraturgeſchichte" trägt. Will der vortragende Lehrer beſonders im Gymnaſium

über die primären Historiker einige Andeutungen geben, so liegt auf der Hand, daß er vor allen diejenigen zu geben hat, auf welche unsere Ueberlieferung zurückzuführen ist, bei der römischen Geschichte also die Quellen des Livius, für die Geschichte von 200 v. Chr. an Claudius, der sonst unbekannte Uebersetzer der griechisch geschriebenen Annalen des Acilius, und Valerius, für die Geschichte des zweiten punischen Kriegs, wie wir glauben, das Werk des Fabius Maximus u. s. w. Diese hätten zum mindesten dasselbe Recht der Aufnahme gehabt, wie die griechischen Logographen. Doch wir glauben, mit der Aufzählung einzelner schwacher Punkte abbrechen zu dürfen. Sapienti sat. Wenn wir nun noch über die Vorzüge des vorliegenden Leitfadens ein paar Worte sagen wollen, so bedarf es wohl kaum der Erinnerung, daß diese hauptsächlich methodischer Art sein müssen. Der Verf. ist von dem Grundsatz ausgegangen, daß in den oberen Classen der Schulen, für welche sein Leitfaden bestimmt ist, die Geschichte nicht zu lehren ist wie ein Produkt der bloßen Politik, sondern aus ethischen, culturhistorischen und politischen Faktoren. Daher findet er sich genöthigt, am Schluß des Buches einen gedrängten, aber genügenden Abriß der Kunstgeschichte zu liefern, von den orientalischen Völkerschaften ausgehend und über den Hellenismus zur christlichen Kunst fortschreitend. Die Zeit der Renaissance und der deutschen Malerschulen sind in der dem Buche eigenthümlichen Weise behandelt, die vorhergehenden Perioden in knapper fortlaufender Prosa. Auch die Entwickelungsgeschichte der Musik von dem mythischen Jubal (!) an bis auf die romanische Schule der Gegenwart fehlt nicht. Hier hat der Verfasser die hellenische Kunst einfach mit folgenden Worten zu charakterisiren versucht: „Die durch und durch kunstsinnigen idealen Hellenen räumten der Musik bei ihren dramatischen Aufführungen in den Chorgesängen eine wichtige Stellung ein und machten sie zu einem Haupthebel ihrer Erziehung und Bildung (cf. Platos Staat und Aristoteles' Schriften)." Wir müssen hier von dem Nachweise, daß nicht die Entwickelung der Chorgesänge allein, sondern überhaupt der griechischen Poesie mit der der Musik Hand in Hand gegangen sei, gänzlich absehen, können aber doch in Bezug auf den zweiten Theil der Behauptung nicht umhin, dem Verfasser zu rathen, daß er sich entweder über den Begriff „μουσική" besser unterrichten oder vorsichtiger in seinen Ausdrücken sein möge. — Das politische Urtheil, das der Verfasser hie und da einflechtet, möchten wir ebenfalls nicht überall unterschreiben. So wird S. 92 unter den Errungenschaften der Reformation in politischer und kirchlicher Hinsicht in erster Linie aufgezählt Deutschlands erhöhtere Wichtigkeit in Europa. Wer würde das behaupten, wenn er den politischen Stumpfsinn, welcher sich unseres Vaterlandes von jenem unglücklichen Religionsfrieden zu Augsburg an bis zum Erwachen des demokratischen Elementes gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hin bemächtigt hatte, mit der concentralen Stellung Deutschlands im Mittelalter vergleichen wollte. Wir unsererseits würden dort gesagt haben: „Deutschlands große Geister werden durch den politischen Druck von der Außenwelt ab- und auf ein beschauliches Leben hingelenkt; daher das intensive Aufblühen der Wissenschaften." So hätten wir auch gern ein Wort über den schreienden Gegensatz von Romanismus (Katholicismus) und Germanismus (Protestantismus) gewünscht, welche widersinnigen Elemente in Deutschland eingezwängt wurden und zum dreißigjährigen Kriege führten. —

Doch genug. Die längere Besprechung mag dem Leser gezeigt haben, daß wir dem Buche keinen schlechten Platz einräumen; es ist die Frucht eines nach allen Seiten hin thätigen Fleißes und meistens mit Talent und Kenntniß abgefaßt, Kenntniß und Erfahrung auch nach der praktischen Seite hin. Das wird das Buch empfehlen; denn der Lehrer hat an demselben eine mundgerechte Grundlage für seine Vorträge (zumal die synchronistische Darstellung angewandt worden ist), und den Schüler wird dasselbe bei seinen häuslichen Repetitionen in nichts im Stiche lassen, was in den Bereich der

Schule gehört, wie gesagt, von Einzelheiten abgesehen, deren Abänderung wir dem Verfasser für eine etwaige zweite Auflage ans Herz legen. Gl.

---

15) **F. Thalmann**, Kurzer Leitfaden der Geographie von Deutschland für Stadtschulen, mit besonderer Berücksichtigung der topographischen Verhältnisse und der norddeutschen Bundesstaaten. Pößneck, Verlag von C. Latendorf. sine anno. 8. 3. Auflage.

Der Verfasser hat für eine specielle Schule geschrieben, die den Standpunkt einer gehobenen Stadtschule einnimmt. Die kleine Broschüre soll den Schüler durch alle Stufen des Unterrichts hindurch begleiten. Die Darstellung ist originell und ihre Normen sind hergenommen von den Gebirgen, derartig, daß erst gegen Ende des Büchleins die administrative Eintheilung der großen Staaten Deutschlands gegeben wird. Das bringt wenigstens den nicht zu unterschätzenden Vortheil mit sich, daß die Schüler stets auf die kartographischen Darstellungen hingewiesen werden, und damit umgeht der Verf. die Art und Weise, wie häufig, nur zu häufig geographische Lehrbücher benutzt werden, den schrecklichen Schlendrian des gedankenlosen Auswendiglernens. Anschaulichkeit ist beim geographischen Unterricht wie überall die erste Bedingung des Lebens, und Anschauung können wir hier leider nur aus der Karte, aus dem Atlas, durch Zeichnungen abstrahiren; diese Kunst ist daher die erste, welche der Lehrer seinen Schülern zu offenbaren hat. Höhen und Thäler müssen vor ihren Augen entstehen, Bäche entspringen, sich zu Flüssen vereinigen und ins Meer strömen, und dann erst kommt der Mensch mit seiner Qual, dessen Gebiet, bevor er nicht über die See auch seine Balken zu legen versteht, durch die Meereswogen scharf abgegränzt wird; der trockene Boden also ist es, der sodann mit den Standbildern, welche die Menschheit sich gesetzt hat, anzufüllen ist. So hat sich offenbar der Verf. einen ersprießlichen geographischen Unterricht in der Stadtschule gedacht, und das mit richtigem Takte. Gl.

---

16) **Hermann Damm**, Geographie des Preußischen Staates und der Norddeutschen Bundesländer. Für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Halle, Druck und Verlag von Otto Hendel. 1868. 8. 2. Auflage.

Ueber den Werth von dergleichen Monographien läßt sich wohl streiten, weil der Einwand nicht zurückgeschlagen werden kann, daß das Vaterland seine Erklärung nicht in sich selber trägt, sondern nur in der Außenwelt suchen kann, aber der heftigste Gegner wird dieser kleinen Broschüre (3½ Bogen) Recht widerfahren lassen! Sie schmeckt doch nach Idee! Jedem geographischen Schriftsteller sollte jene alte Fabel stets und ständig vor Augen stehen, jene Fabel meine ich vom Riesen Antaios, dem Sohn der Gaia und des Poseidon, der durch jede Berührung mit der „Mutter Erde" neue Kraft bekam und welchen Herkules nicht anders zu tödten vermochte, als daß er ihn von der Erde hob und in der Luft schwebend erdrückte! Der Verf. hat das zu beherzigen gewußt; denn fast die Hälfte des Buchs zeigt uns in kurzen, aber kraftvoll gezeichneten Zügen das Land, das uns angewiesen ist. Man kann Damm nur loben, daß er seine frühere Arbeit, in der die rein politische Eintheilung die vorherrschende war, gänzlich umgoß; jetzt finden wir die Bodenverhältnisse in hübscher Uebersichtlichkeit beisammen, und ihretwegen ließ der Verfasser mit lobenswerther Selbstaufopferung statistische Uebersichten fort, die an den Schluß der ersten Auflage gesetzt worden waren. Dankbar müssen wir ihm ferner sein für die aufgenommenen Schilderungen, die er selbst zu entwerfen nicht nöthig hatte, nachdem Kohl, Biernatzky u. A. ihren Griffel darin mit entschiedenem Glücke versucht haben. Angehende Lehrer werden aus dem Büchlein Vieles lernen,

das ſie mit dem größten Nutzen für die Schule verwenden können und ihnen beſonders empfehlen wir dasſelbe angelegentlichſt. Gl.

---

17) **Carl Böttger**, Tabellariſche Ueberſichten zur aſtronomiſchen, phyſiſchen und politiſchen Geographie. Leipzig, Fues Verlag (L. W. Reisland) 1868. 8.

Eine recht verdienſtliche Compilation, beſ. aus Daniels Handbuch, jedoch auch anderweitiges Material nicht verſchmähend, mit außerordentlich reichhaltigem und auf wenig Raum zuſammengedrängtem Inhalte. Das Buch kann allen Freunden der Geographie empfohlen werden und iſt vor allem geeignet, einen ſchnellen und ſichern Ueberblick zu gewähren, der oft überraſchende Reſultate erzielt. So giebt z. B. der Verf. eine Ueberſicht über die Einwohnerzahl von 936 Städten (bis zu 2500 Ew. hinab) und ſtellt zum Schluß dieſelben numeriſch geordnet noch einmal zuſammen. Darnach giebt es 13 Städte von 9000—9500 Ew., aber nur 4 von 9500—10000, dagegen 18 von 10000—11000. Böttger bemerkt, daß, wenn eine Kleinſtadt bis zu 10000 Ew. gewachſen iſt, ſie mit Schnelligkeit an Wachsthum zunehme. Eine tiefe Wahrheit liegt in dieſer Bemerkung. Die Urſache der unverhältnißmäßigen Zunahme iſt, einige wenige Ausnahmefälle abgerechnet, die Induſtrie; es giebt eine Periode gleich nach dem Aufhören der Kindheit, wo die Entwickelung in bedeutend geſteigertem Maße vorwärts ſchreitet, bis ſie die ihr gebührende Höhe erreicht hat, um von nun an nicht mehr titanenhaft den Himmel ſtürmend, ſondern in mehr beſonnener, in ruhigerer Weiſe ihrem Endzweck entgegenzugehen. Dieſe Zeit der Unruhe und Haſt, gewiſſe Entwickelungsphaſen zu durcheilen, die wir häufig genug im Leben des Einzelnen ſowohl, als auch der Völkerindividuen zu beobachten Gelegenheit haben, findet ſich alſo auch im Leben der Städte. Gl.

---

18) **Wilhelm Iſſleib**, Volks-Geographie über alle Theile der Erde für Schule und Haus, zugleich als Leitfaden zu Amthor und Iſſleib's Volks-Atlas, unter Mitwirkung von Dr. K. Th. Liebe. Gera, Verlag von Iſſleib und Rietzſchel. 1868. 8. Preis 5 Sgr.

Wir glauben, daß die Verfaſſer durchgängig das rechte Maß für die Auswahl des Materials gefunden haben; die eigenthümlichen Schwierigkeiten, die ſie zu überwinden hatten, lagen in der doppelten Beſtimmung des kleinen Buches ſowohl für die Schule, als auch für das Volk. Indeſſen ſind Verf. und Verleger ſich ihrer ſchweren Aufgabe wohl bewußt geweſen und beſ. der letztere iſt von dem Grundſatze ausgegangen, daß ein Volksbuch billig ſein müſſe: er offerirt dieſen Leitfaden, der doch 152 S. lang iſt, für den geringen Preis von 5 Sgr., berechnet alſo den Bogen für $^1/_6$ Sgr., und dabei iſt das Papier gerade nicht das ſchlechteſte, der Druck aber deutlich und klar: der Verleger hat ſeine Schuldigkeit gethan. Muſtern wir nun auch durch, was die Verfaſſer zu beſorgen hatten! Einen Widerſpruch finden wir eben nicht in der zwiefachen Beſtimmung ihrer Arbeit; im Gegentheil, wir halten dafür, daß diejenigen Schulbücher die erſprießlichſten ſind, die der Schüler mit in's Leben hinaus nehmen kann, daß diejenigen Schulen die förderſamſten ſind, die beſ. in Bezug auf die Realien ihren Schülern das Bedürfniß nach einer ihrem jedesmaligen Standpunkt angemeſſenen Weiterbildung anerziehen. Dennoch läuft immer das Volksbuch Gefahr, das Schulbuch mit einer Menge von Dingen zu überbürden, die für den Schüler einer Volksſchule in ewige Nacht zu vergraben ſind, wobei man jedoch die ordnende und leitende Hand des verſtändigen Lehrers nicht zu überſehen hat. Alſo kein Tadel der Idee, ſondern auch hier der Grundſatz „non scholae, sed vitae.“ Im Uebrigen aber enthält das Büchlein ein enormes Material und bleibt dadurch ein bequemes Nachſchlagebuch; was das Volk bedarf,

wird es ſich in den meiſten Fällen nicht vergeblich aus demſelben ſuchen können. Um unſern Leſern aber ein paar Beiſpiele von der Reichhaltigkeit zu geben, heben wir hervor, daß die Vertheilung der animaliſchen und vegetabiliſchen Bewohner unſeres Erdkörpers nicht verſchwiegen iſt, daß Fauna und Flora in genügender Weiſe vertreten ſind. §. 13 werden die Völker, ſoweit ſie ſich culturhiſtoriſch in den Vordergrund gedrängt haben, nach ihrer Sprache in ariſche, ſemitiſche, finniſch-turaniſche und oſtaſiatiſche getheilt, und ſelbſt über den Unterſchied zwiſchen flektirende und agglutinirende Sprachen laſſen die Verfaſſer ein paar Worte fallen; daß die flektirenden Sprachen (die Verfaſſer meinen damit diejenigen Sprachen, welche durch Suffixe die Beziehungen ausdrücken; von denen, die durch Präfixe flektiren, nämlich den äthiopiſchen Sprachen, wird geſchwiegen) nur durch glückliche Geiſtesarbeit der ſie ſprechenden Völkerſchaften ſich aus dem agglutinirenden Zuſtande heraus wenden, durfte nicht geſagt werden, wie überhaupt das ganze Kapitel etwas Heikles und Bedenkliches für den Zweck des Buches hat. Sollte das Volk dergleichen wohl begreifen oder wollen die Verfaſſer es ſchon in der Volksſchule behandelt wiſſen? in der Schule, für welche ein auch fürs Volk paſſendes Buch geſchrieben wird? Wir möchten glauben, daß der hierfür benutzte Raum zu andern Mittheilungen geeigneter ſein dürfte. §. 14 giebt die Idee des Staates und der Verfaſſungen, begreiflich der Beſtimmung des Buchs gemäß nur in nuce. §. 15 ſpricht ſich über die 8 Hauptarten der göttlichen Verehrung aus, §. 68 über die deutſchen Verkehrsarten, §. 69 über die landwirthſchaftlichen Produkte Deutſchlands, §. 70 über das Berg- und Hüttenweſen, §. 71 über die ſonſtigen Induſtriezweige, §. 72 über den deutſchen Handel, §. 73 über die deutſchen Bildungsanſtalten, §. 74 über die Finanzen — die Armeen. Die oro-hydrographiſchen Verhältniſſe ſind nur kurz behandelt, weil das Buch beſtimmt iſt zu einem Leitfaden für den in gleichem Verlage erſchienenen Amthor und Iſſleib'ſchen Volks-Atlas, der ungebunden 7½, gebunden 10 Sgr. koſtet und dadurch ſchon ſich als Volksbuch empfiehlt. Kurze geſchichtliche Notizen und Bemerkungen über Fruchtbarkeit des Bodens gehen einem jeden Lande voraus. Ob aber, was die politiſche Geographie angeht, eine genaue Eintheilung in Regierungsbezirke, Stadt- und Landkreiſe von Nothwendigkeit geweſen wäre, dürfte doch ſehr in Frage gezogen werden. Was nützt z. B. die trockene Aufzählung der 20 königlichen und 10 nicht landesherrlichen Diſtrikte im Herzogthum Holſtein dem Volke (von der Schule wollen wir hier begreiflich ſchweigen)? Wir können uns nicht enthalten, dieſe Partie des Buchs für eine von denjenigen Unfertigkeiten zu erklären, von welchen die Verfaſſer im Vorworte geſtehen, daß ſie eine Folge der allzuſchnellen Abfaſſung des Manuſcripts ſeien, und empfehlen daher, die Sache noch einmal in ſorgfältige Urberlegung zu ziehen. Würden dieſe secundae curae nicht auf die Beſchreibung gewiſſer Städte hinführen, der Städte, die bes. durch ihre Induſtrie ſich hervorgethan haben? In dem fühlbaren Mangel derartiger Notizen ſehen wir die Achillesferſe der Arbeit, da dieſe Seite der Topographie für das Volk von größerem Intereſſe ſein dürfte. — Im Ganzen iſt dieſe Volks-Geographie eine recht verdienſtliche. Geſchichte und Geographie ſind die beſten Hülfsmittel, auch die nuteren Schichten der Geſellſchaft von der Zuſammengehörigkeit der deutſchen Völkerſchaften zu überzeugen und zum Begriff einer deutſchen Nation hinüber zu führen; unſere Zeit iſt eine bitter ernſte, da ſie der deutſchen Nationalität ſchlimme Wunden geſchlagen hat, die es zu heilen gilt, und es iſt die Sache auch des Einzelnen, an dieſem Werke zu arbeiten, die ſchlimmen Eindrücke zu verwiſchen, Sonderintereſſen zu beſeitigen, den Gedanken an ein einiges Ganze zu fördern; um ſo mehr aber muß man die Verdienſte und Bemühungen der Männer anerkennen, welche ſich vorgenommen haben, die Gemüther durch die Hebung der Volksbildung um Einen Punkt zu concentriren, damit unſer Volk aus freieigner geiſtiger Thätigkeit ſich das politiſche Auge ſelbſt einſetzen möge, denn das

ist dem deutschen Geiste am meisten conform: Die Masse muß nicht geschoben werden, sondern sich selbst schieben, dann verfehlt der ernste Geist deutscher Nation sein Ziel nicht. Glück auf! Gl.

---

19) **Joh. Leonhard Ebensperger**, Methodischer Leitfaden in der Erd- und Himmelsbeschreibung. München, Verlag v. C. H. Gummi. 1868. 8. Auflage.

Das Buch ist für bayrische Schüler bestimmt. Uns liegt die erste Abtheilung vor: die Nähe oder die Heimath, d. h. also Bayern; in der zweiten soll das Vaterland oder Deutschland geographisch und historisch, in der dritten die Ferne oder die Geographie der fünf Erdtheile, in der vierten endlich das Weltgebäude (Erde und Himmel) behandelt werden. Der Verf. (wail. Seminarlehrer in Altdorf; die neue Auflage ist von einem ungenannten „praktischen Schulmann" besorgt) geht von dem aus, was dem kleinen Schüler zunächst liegt, von der Schulstube; der Unterricht ist noch Anschauungsunterricht. Eine Erweiterung der Begriffe wird erzielt durch Uebertragung der gewonnenen Kategorien auf das schon mehr complicirte elterliche Haus, ferner auf den Wohnort selbst; sodann geht es auf dessen Umgebung, und wenn schon an der Schulstube die Begriffe „Morgen, Mittag, Abend, Mitternacht" entwickelt wurden, so werden diese nun angewandt auf die Feldmarkung; daran schließt sich die Idee der Gränze, der Ausdehnung im Raum, Ebene, Berge, Flüsse, Seen folgen, Eigenschaften des Bodens, klimatische Erscheinungen, Produkte des Bodens, Entwurf einer Karte, die Verkehrsverhältnisse und Verkehrsmittel mit den nachbarlichen Gemeinden, womit die Ueberleitung auf den nächst größeren Kreis gegeben ist, auf das Landgericht nach bayrischem Sprachgebrauch. Endlich schließt dieser propädeutische Theil mit der Vorführung der Pflanzen, Thiere, Mineralien und der Verf. geht zur Geographie und Geschichte Bayerns über, der eigentlichen und daher breiter behandelten Aufgabe des ersten Theils. Da ist Nichts von trockener Zusammenstellung, Alles von frischer Lebendigkeit und, was eine werthvolle Beigabe ist, großentheils in anziehender Diktion geschildert; zwar Raumersparung, aber dennoch anerkennenswerthe Ausführlichkeit: selbst die modernen Beförderungsmittel sind nicht mit Stillschweigen übergangen. Den vaterländisch-geschichtlichen Theil haben wir mit großem Vergnügen durchgesehen, und man begreift leicht, daß das Buch die dritte Auflage erlebt hat. Möge es sich, wie es verdient, noch mehr Freunde erwerben. Gl.

---

20) **Biblische Geschichten für Unter- und Mittelclassen.** Von H. O. Redderßen, ord. Lehrer an der Realschule in Bremen. Bremen, von Halem. 1868. 8 und 140.

Das Büchlein, welches seine Veröffentlichung besonders der Anregung des weiland Professor Dr. Gräfe in Bremen verdankt, ist etwa bis zum 11. oder 12. Lebensjahre oder bis zur Oberclasse der Volksschule, also bis zur Mittelclasse einer höhern Schule anwendbar. — Ueber die Auswahl der Geschichte haben wir im Allgemeinen unsere volle Billigung auszusprechen, nur gerade die Puncte, welche Verf. (S. IV seiner Vorrede) hervorhebt, daß er nämlich die Zeit der Richter und die Zeit nach der Theilung des Reichs kürzer behandle, als sonst üblich, weil die betreffenden Geschichten der Oberstufe angehörten und auch da nur in beschränktem Umfange einzufügen seien, billigen wir nicht. Den gesammten Zeiten der Richter sind 15 Reihen gewidmet, und die Namen Gideon, Jephtha, Simson und die Namen ihrer Feinde, das ist Alles, was das Kind von diesen drei Helden erfährt. Dann sind den Abschnitten: die Theilung des Reichs, der Prophet Elias, Naboths Weinberg, der Prophet Elisa, Zerstörung der Reiche Israel und Juda, Daniel in der Löwengrube, die Rückkehr der Juden 9 Seiten und 10 Reihen

gegeben. Bei dieſer fragmentariſchen Behandlung iſt faſt gar kein Zuſammenhang mehr möglich, und die „Geſchichten“ werden zu Geſchichtchen und — sit venia verbo! — Anekdoten. Von den Makkabäern findet ſich kein Wort. — Was indeſſen die Bearbeitung des Ganzen betrifft, ſo iſt der Ton des Vortrages ſehr anſprechend und die glückliche Mitte zwiſchen zu ſklaviſchem Feſthalten am Worte der Bibelüberſetzung und zu ſelbſtändigem Erzählen inne haltend; die Geſchichten leſen ſich ſo, wie ſie da ſtehen, ſehr anſprechend. Was der Verf. über dieſen Gegenſtand (Vorrede S. IV. V.) ſagt, unterſchreiben wir völlig; die bibliſche Geſchichte ſoll nach unſerer Meinung nicht aus einfachen Bibelauszügen beſtehen, aus denen ſich das Kind die Geſchichte zu conſtruiren und oft auf das Erforſchen des Sinns längere Zeit zu verwenden hat, ſondern ihm verſtändlich gebaten werden. Die wenigen Sprüche unter jedem Abſchnitte ſind gut gewählt, und ſo wollen wir, ſo viel an uns iſt, dem Büchlein unſere Empfehlung gern mit auf den Weg geben. A. L.

---

21) **Leitfaden für den Unterricht in Katechetik** von Herm. Fr. Römpler, Oberlehrer am K. Seminar zu Plauen i. V. Plauen, Neupert. 1869. 4 und 104 S. 8.

Das Büchlein ſoll helfen, daß der Lehrer „nicht blaß geübt werde, ſondern ſich Rechenſchaft geben lerne, warum ſo oder ſo zu verfahren iſt.“ Das Ganze iſt auf drei Jahrescurſe berechnet, was natürlich das Selbſtſtudium nicht ausſchließt. Der Inhalt iſt folgender: „Logiſche Vorbegriffe,“ d. h. ein auf 20 Seiten zuſammengedrängtes Compendium der Logik, ſo weit ihre Kenntniß hier erforderlich iſt, nämlich die Lehre von Begriffen, Urtheilen, Schlüſſen nebſt Andeutung der leicht zu machenden Fehler. Dann: „Von der Form des katechetiſchen Unterrichts“ nach allen Richtungen hin mit einem Anhange über die erotematiſche Lehrform. Ferner: „Von dem Stoff des katechetiſchen Unterrichts.“ Darauf folgt: „Geſchichtlicher Ueberblick“ über die katechetiſche Thätigkeit der chriſtlichen Kirche, und eine „Syſtematiſche Zuſammenfaſſung“ beſchließt das Ganze. Nach ſorgfältiger Durchleſung des Werkes müſſen wir dem Verf. das Zeugniß geben, daß er ſeines Stoffes völlig Herr geweſen, denſelben ſyſtematiſch feſt aufgebaut und dabei anſprechend eingekleidet hat. Die ausgeſprochenen Grundſätze, namentlich über den Stoff des Unterrichts, haben unſere ganze Billigung. Das Werk iſt ein Erſtlingswerk, doch ein ſolches, auf welches der Verf. mit voller Befriedigung blicken darf, und welches, wie wir nicht bezweifeln, allſeitig als eines der tüchtigſten Werke anerkannt werden wird, welche ihren Stoff in ſo knapper Form entwickeln, und welches daher unbedingt zu empfehlen iſt.

---

22) **Ausführlichere Erklärung der achtzig Kirchenlieder.** Ein Hand- und Hülfsbuch für Lehrer und Seminariſten, ſowie zur Selbſtbelehrung, von Otto Schulze, Paſtor in Derenburg. Zweite Auflage. Berlin, Wohlgemuth. 1868. 10 und 247 S. 8.

Es handelt ſich hier um die Erklärung der achtzig Kernlieder, welche die Regulative vorgeſchrieben haben. Was zur Erklärung nöthig iſt, iſt gegeben worden, ſei es, daß Jemand ſich ſelbſt oder ſeinen häuslichen Kreis erbauen, ſei es, daß er belehren will. Nach dem Texte jedes Liedes folgt: Zeit, Veranlaſſung, bibliſche Grundlage, Erklärung mit Dispoſition, Lebensabriß des Verfaſſers. Selbſtverſtändlich iſt auf die Erklärung das meiſte Gewicht gelegt. Je mehr jetzt wieder auf das Kirchenlied und die vollſtändige geiſtige Eindringung in dasſelbe Gewicht gelegt wird — und das mit Recht, da in ihm eine herzgewinnende Macht liegt —, um ſo wichtiger müſſen ſolche Werke ſein, welche, wie das vorliegende, erſtreben, daß das wahre Verſtändniß der Lieder erſchloſſen, und nicht Unverſtandenes dem Gedächtniſſe eingeprägt werde. Möge das wackere Buch abermals zum Segen ausgehen; in dieſen Wunſch des Verf. ſtimmen wir herzlich ein.

Litterarischer Anzeiger

zum 1. Heft des Jahrgangs 1871.

Im Verlag von Carl Conradi in Stuttgart erscheint eben:

In 5 Lief. gr. 8° à 30 kr. rhein. od. 9 Sgr.

Erziehungslehre

von

Dr. G. A. Riecke.

Dritte vermehrte und verbesserte Auflage.

Lehrern, Geistlichen und allen Denen, welchen Unterricht und Erziehung der Jugend Beruf ist, sei das Buch bestens empfohlen. Ebenso aber auch Familienvätern, denen eine gewissenhafte, auf natürlicher Grundlage beruhende Kindererziehung am Herzen liegt.

Der in der Schulwelt rühmlichst bekannte Verfasser spricht sich in der Vorrede folgendermaßen aus:

„Die vorliegende Schrift will kein Compendium der Pädagogik oder eine strengwissenschaftliche Bearbeitung der Erziehungskunde sein, sie hält sich an die Natur und Erfahrung und möchte nur in allgemein verständlicher Sprache den Leser, bei dem sie nichts als ein vorurtheilsloses, warmes Interesse für die Kinderwelt voraussetzt, über die Grundlagen und Erfordernisse einer unserer Zeit entsprechenden Kindererziehung aufklären, indem sie mit ihm einen Gang durch das Leben des Kindes von dessen Geburt bis zum Eintritt in das Jünglingsalter versucht, um für jedes Alter nachzuweisen, wie sich aus der Beschaffenheit der kindlichen Natur selbst und aus allgemeinen psychologischen Grundsätzen eine naturgemäße, vernünftige Erziehungsweise ergiebt, und auf welche Weise solche mittels Handreichung von Haus, Schule, Kirche und Staat ausgeführt werden könne.

Daran reiht sich schließlich eine kurze Geschichte der Erziehung an, d. h. eine Darlegung der Grundsätze und Anschauungen, nach welchen die Kindererziehung von Alters her bis zu uns herab von den Kulturvölkern aufgefaßt, betrachtet und behandelt worden ist."

Die 1. Lieferung ist von jeder Buchhandlung zur Ansicht zu beziehen.

In unserm Verlage erschien soeben:

Blancke, Uebungsschule im bürgerlichen Rechnen.

1. Heft.

Sechste, unter Berücksichtigung der Maß- und Gewichtsordnung des Norddeutschen Bundes völlig umgearbeitete Auflage.

Preis gebunden 5 Sgr, ungeb. 4 Sgr.

Bei Abnahme von mindestens 20 Exemplaren, welche bei uns direct bestellt werden, gewähren wir angemessenen Rabatt.

Die Herren Lehrer, welche dies Rechenheft bisher gebraucht haben, oder es behufs etwaiger Einführung kennen lernen wollen, erhalten ein Frei-Exemplar.

Die neue Auflage des II. Heftes dieser Uebungsschule wird im Laufe des nächsten Vierteljahres ausgegeben werden.

Hannover.

Schmorl & von Seefeld.

Verlag von **Adolf Lemme** in Neustadt-Eberswalde.

Gratis-Anzeiger

für die Lehrer Norddeutschlands,
Central-Organ für Bekanntmachungen
offener Lehrerstellen.
Erscheint wöchentlich einmal.

Dieser Anzeiger wird gratis versandt an jede Schulanstalt in allen Norddeutschen Städten, und sind die Directoren ersucht, denselben im Conferenzzimmer auszulegen.

Reclamationen wegen nicht erfolgter Lieferung wolle man bei der Post-Anstalt des betreffenden Ortes anbringen.

Bei mir erschien und ist in allen Buchhandlungen zu haben:

Rechenbuch

für Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen und höhere Bürgerschulen

von

Christian Harms,
Oberlehrer an der Realschule in Oldenburg
und
Dr. Albert Kuckuck,
ordentl. Lehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin.

19 Bogen. Preis 18 Sgr.

Gerhard Stalling, Oldenburg.

Soeben erschien:

Ostermann, Dr. Chr. Griechisches Uebungsbuch im Anschluß an ein grammatisch geordnetes Vocabularium, nebst einem Abschluß-Abriß der griechischen Formenlehre für Anfänger. 2te verbesserte Auflage.

Preis 18 Sgr.

Cassel 1869 u. 70.

Theodor Kay.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. II. Heft.

(März — April.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Confessionsschule oder confessionslose Schule?

Von K. Hielscher, Rector der städtischen Mittelschule in Posen.

Erster Artikel.

Die Frage: Confessionsschule oder confessionslose Schule? steht gegenwärtig überall, in den größern Städten, wie in den Häusern des Landtages, auf der Tagesordnung und wird von dieser so bald nicht abgesetzt werden; denn es handelt sich nicht blos um die Art der Schulen, sondern auch um eine Frage der Selbstverwaltung, des Selbstbestimmungsrechts der Communen, um die Frage, „ob sie mit ihrem Gelde thun und bezahlen können, was sie wollen, sofern es nicht contra leges et bonos mores ist.“ Die Verwaltungsfrage der Sache geht uns hier nichts an, wir haben es nur mit der pädagogischen zu thun, und wir verkennen nicht, daß dieselbe bei der Voreingenommenheit, mit der so häufig an sie herangetreten wird, und bei der Neigung, zeitliches und ewiges Wohl als von ihrer Lösung abhängig dazustellen, heikelig genug ist. Dennoch will und muß sie, wenn an dieser Stelle dem Umfange nach auch in bescheidener Grenze, erörtert werden, denn Jedermann, insbesondere jeder Vater und jede Mutter, muß sich ein eigenes Urtheil bilden können, um nicht blind blos Andern zu folgen, und die Schule vor Allen muß es wissen und muß es darthun, wie sie zu der Frage steht. Uns hier in Posen kommt zu statten, daß diese Frage bei uns das Stadium der theoretischen Behandlung nicht noch erst durchlaufen muß, sondern daß sie es bereits durchlaufen hat, daß wir auf dem Boden der Thatsachen stehen, auf eine zehnjährige, durch keinerlei Unglück getrübte Vergangenheit hinweisen können und eigentlich blos zu berichten brauchen, und daß man uns hier nicht mehr kommen darf mit der Vorherverkündigung von allerlei schrecklichen Folgen, die das Zusammengehen evangelischer und katholischer und „sogar“ jüdischer Kinder Gottes (— Haben wir nicht alle Einen Vater? Hat uns nicht Ein Gott geschaffen? Warum verachten wir denn einer den

andern? Mal. 2, 10 —) nothwendig haben müſſe. Wenn man anderwärts den ſehr unglücklich gewählten, die Art der Schule, um die es ſich handelt, durchaus nicht bezeichnenden Ausdruck „confeſſionslos“ als gleichbedeutend mit „religionslos“ ſetzt, um ununterrichtete, aber treue und gewiſſenhafte chriſtliche Eltern in ihrem Urtheil über die Simultanſchule irre zu führen und zu eigentlich völlig gegenſtandsloſen Partei-Demonſtrationen zu bewegen, ſo kann ein derartiges Vorgehen hier nicht mehr wohl verfangen, da die hieſigen Elementarſchulen bis vor circa zwanzig Jahren von jeher Simultanſchulen geweſen ſind, ohne daß die Erde ſich aufgethan hat, und ohne daß Katholiſche evangeliſch und Evangeliſche katholiſch geworden ſind, und da auch unſere Simultan-Anſtalten wieder den Beweis liefert, daß ſie weder confeſſionslos noch religionslos iſt, daß mit der gewiſſenhafteſten Sorge darüber gewacht wird, daß jeder Schüler von unten auf den Religionsunterricht ſeiner Kirche nach deren Vorſchriften empfängt, und daß weder von der einen noch von der andern Seite jemals der leiſeſte Verſuch der Proſelytenmacherei gewagt oder gewollt worden iſt. Wir haben bei der Einrichtung unſerer Schule, insbeſondere da, wo es darauf ankam, daß die confeſſionellen Bedürfniſſe hinlänglich befriedigt würden, ſowohl den ſpeciell uns ausgeſprochenen Wünſchen des verſtorbenen Erzbiſchofs von Gneſen und Poſen von Przyłuski vollſtändig genügt als auch die für evangeliſche Schulen geltenden Vorſchriften befolgt und können getroſt das Urtheil der Geiſtlichen, deren Confirmanden-Unterricht unſere Schüler beſuchen, (es ſind das die Geiſtlichen aller evangeliſchen und katholiſchen Parochieen der Stadt) darüber erwarten, ob unſere Schüler mangelhafter vorbereitet oder weniger feſt im Glauben, als die der ſogenannten Confeſſionsſchulen, zu ihnen kommen*). So haben wir auch niemals vernommen, daß unſere Schüler ſpäter-

*) Wir wiſſen ſehr wohl, daß auch ſchwache Schüler von uns, zuweilen recht ſchwache, den Confirmanden-Unterricht beſuchen. Dieſe ſind aber ſchwach nicht weil ſie aus der Simultanſchule kommen, ſondern weil ſie ſchon ſehr vorgerückten Alters in die Mittelſchule eingetreten ſind und dieſelbe nur kurze Zeit beſucht, manchmal auch ſchon lange vor dem Eintritt in den Confirmanden-Unterricht aus den mittlern Klaſſen wieder verlaſſen haben. Daß auch wenig begabte, unaufmerkſame und träge Schüler mit der Zeit in die obern Klaſſen rücken und dann auch im Confirmanden-Unterricht wenig befriedigen mögen, iſt ein Umſtand, welchen, wie unerfreulich immer er auch iſt, keine Schule gänzlich zu beſeitigen vermag, und deſſen wir bei der Erfahrung und Einſicht der Confirmandenlehrer kaum erſt zu erwähnen brauchen. Bei etwaiger Vergleichung unſerer Confirmanden aber mit ſolchen aus höheren Lehranſtalten dürfte zu berückſichtigen ſein, daß letztere den Confirmanden-Unterricht in der Regel in ſpäterem Alter beſuchen, als unſere Schüler, und daher in jeder Beziehung reifer und geförderter ſein müſſen, daß ein Zurücktreten mancher unſerer Schüler gegen dieſe ſomit erklärlich iſt.

hin nicht feſt zu ihrer Kirche gehalten hätten und in Folge des vielleicht auch über die Schulzeit hinaus fortgeſetzten Verkehrs mit Andersgläubigen lauer geworden wären in ihrem Chriſtenthum. Doch wenden wir uns zur Beantwortung der obigen Fragen.

Würden die Eltern polniſcher Zunge, fragten wir, wenn ſeiner Zeit zwei Mittelſchulen gegründet worden wären, ihre Söhne dann auch der deutſchen Schule zugeführt haben? Der deutſchen Schule ſchwerlich; für wen wäre denn die polniſche daneben errichtet worden? Durch die bloße Einrichtung zweier Schulen und durch die Bezeichnung derſelben als einer deutſchen und einer polniſchen wäre doch ſchon von den Gründern die Abſicht der Trennung ausgeſprochen geweſen, es wäre geſagt worden, daß die Polen reſp. Katholiken auf eine Berückſichtigung ihrer Nationalität und Confeſſion in der deutſchen Schule nicht zu rechnen gehabt hätten; was hätten ſie da geſollt? Den Deutſchen, welche — vielleicht in der Abſicht, Polniſch zu lernen — der polniſchen Anſtalt den Vorzug gegeben haben würden, wäre es nicht beſſer gegangen. Anders bei einer Schule, deren Programm von vorn herein die Aufgabe, den religiöſen wie den ſprachlichen Bedürfniſſen beider Confeſſionen Rechnung zu tragen, aufweiſt. Hier finden die Polen, was ſie in confeſſioneller und in nationaler Beziehung bedürfen; ſie finden nur das Eine nicht, daß ſie allein die Schule bilden; ohne dieſen Umſtand würden ſie aber nicht Deutſch lernen. So finden auch die Deutſchen ihre confeſſionellen und nationalen Bedürfniſſe in der Simultanſchule befriedigt, nur ebenfalls das Eine nicht, daß ſie allein die Schule füllen; aber auch ſie würden ohne dieſen Umſtand niemals über die erſten Elemente im Polniſchen hinauskommen. Dieſe Umſtände ſind keineswegs Uebelſtände. Es wird beiderſeitig für ein kleines Zugeſtändniß ein Vortheil eingetauſcht, deſſen Größe wahrlich nicht gering anzuſchlagen iſt, wenn man bedenkt, daß gerade die Schüler der Mittelſchule (wie die der Elementarſchulen) zumeiſt am Orte bleiben und inmitten einer ſprachlich durchaus gemiſchten Bevölkerung einmal ihr Brot erwerben ſollen. Die Freizügigkeit iſt, wie ſo manches andere in der Neuzeit erworbene Gut, ſehr werthvoll für die, welchen die Mittel zur Benutzung deſſelben zu Gebote ſtehen; wer dieſe nicht hat, muß ſich beſcheiden, muß im Lande bleiben und ſehen, wie er ſich redlich nähre. Nun will und kann doch Niemand die Deutſchen poloniſiren oder die Polen germaniſiren; ein Jeder bleibt, das iſt die Regel, dem religiöſen Bekenntniß und der Nationalität ſeiner Eltern treu; es iſt alſo einfach eine Pflicht der Schulverwaltung, dafür Sorge zu tragen, daß das heranwachſende Geſchlecht in Rückſicht auf dieſe Verhältniſſe gebildet und erzogen werde. Nach den bisher gemachten Wahr-

nehmungen würde es für eine sechs- oder siebenklassige polnische Mittelschule wahrscheinlich an ausreichendem Schülermaterial gefehlt haben; aber auch wenn das nicht der Fall gewesen wäre, so würde man an die Gründung einer polnischen Anstalt schwerlich gegangen sein, weil getrennte polnische und deutsche Anstalten die hier der Schule zufallende Aufgabe nicht lösen würden. Eine zweite Mittelschule müßte nothwendig die Einrichtung der bereits bestehenden erhalten. Je mehr die Mittelschule von polnischen Schülern besucht würde, desto leichter würde der Wunsch, die polnische Sprache noch mehr, als bisher, im Unterricht benutzt und angewendet zu sehen, erfüllt werden können, desto mehr würden die deutschen Schüler Polnisch lernen, Etwa die Hälfte deutsche, die Hälfte polnische Schüler, das würde für beide Theile das günstigste Verhältniß sein. Daß die polnische Bevölkerung die Mittelschule immer noch nicht in der wünschenswerthen Ausdehnung benutzt, ist bedauerlich, kann aber unmöglich der Schulverwaltung zum Vorwurf gemacht werden. Die Schulverwaltung muß bei der Einrichtung von Schulen die vorhandenen localen Verhältnisse in erster Linie in Anschlag bringen; sie muß die Gegenwart und die Zukunft in's Auge fassen und darf sich von nichts Anderem als von dem Gedanken an die Wohlfahrt der nachwachsenden Generationen leiten lassen. Sie soll sich große Ziele stecken und soll Alles zur Erreichung derselben thun; aber sie darf darüber der kleineren und nächstliegenden nicht vergessen. Sie soll an die Bestimmung des Menschen auf Erden und an seine Erziehung für den Himmel denken; sie soll Acht haben, daß der künftige Bürger ein guter Katholik oder Protestant und Christ werde und Volk und Vaterland bis zur Aufopferung seiner selbst liebe; sie soll Sorge tragen, daß der Unterricht den Schüler für alles Gute, Herrliche und Große erwärme und begeistere: aber sie soll auch daran denken, daß der Knabe ein Schlosser oder ein Schmied, ein Tischler oder ein Kaufmann werden soll; sie soll bedenken, daß der deutsche Schüler schwer eine Lehrlingsstelle findet, wenn er nicht so weit im Polnischen gefördert ist, daß er das für den geschäftlichen Verkehr Erforderliche in der Praxis leicht hinzulernen kann, und daß der polnische Schüler ohne Deutsch dereinst auf den allerengsten Kreis der Thätigkeit und des Erwerbs beschränkt bleiben würde. Die Schulverwaltung hat also die Meinung derer zu erforschen, welche bei der Gestaltung der Schule am meisten interessirt sind, und das sind die Eltern. Diese haben bei der Einrichtung der bestehenden Mittelschule, wie wir oben mitgetheilt, zu Gunsten der sprachlich gemischten Klassen entschieden und haben durch ihr bisheriges Verhalten der Schule gegenüber nicht gezeigt, daß sie sich damals geirrt hätten, oder daß sie in ihren Erwartungen von der Schule getäuscht

worden wären. Das ist die eine, die sprachliche Seite der Sache. Wir haben gezeigt, daß von einer besonderen, vielleicht mißzudeutenden Rücksichtnahme auf die eine oder die andere Nationalität nicht die Rede ist; es handelt sich hier lediglich um Gegenseitigkeit, denn ein Theil soll so viel gewinnen, als der andere; Gegenseitigkeit zwischen Contrahenten ist aber immer ein guter Kitt.

Die Gegenseitigkeit finden wir auch auf der andern, der confessionellen Seite der Frage, als dasjenige Element, welches der Simultanschule Erfolg und Dauer verbürgt.

Hier bewohnen Angehörige verschiedener Nationalitäten dieselbe Stadt, dieselben Straßen, dieselben Häuser; sie sind im Verkehr und Handel auf einander angewiesen und können sich keinen größern Schaden anthun, als wenn sie, Parteiführern folgend, in Haß und Feindschaft wider einander stehen. Wer hier oder in der Provinz auf den Gebieten des Handels oder der Industrie oder in der Beamtenlaufbahn sein Fortkommen finden will, muß so viel als möglich die deutsche und die polnische Sprache beherrschen, muß sich die fremde Sprache schon in der Jugend aneignen. Die Deutschen und die Polen müssen mit einander durch dieselbe Schule gehen, die sprachlich gemischte Schule ist eine immer mehr erkannte, dringende und zwingende Nothwendigkeit. Ohne diesen Umstand wäre es vielleicht noch sehr die Frage, ob Simultanschulen hier so ohne Weiteres zu Stande gekommen wären oder kommen würden. So aber drängt nicht minder die Nothwendigkeit als das Verlangen nach gesellschaftlich erträglichen Zuständen, nach Ruhe und Frieden gebieterisch dazu. Da Polnisch und Katholisch auf der einen und Deutsch und Evangelisch auf der andern Seite fast völlig in einander fallen, so ist mit der sprachlich gemischten Schule zugleich auch die confessionell gemischte gegeben; die beiden lassen sich schlechterdings nicht auseinanderhalten. Läßt sich auch vom confessionellen sowohl als vom pädagogischen Standpunkte aus sehr Gewichtiges für die Confessionalitat der Schule geltend machen, und fehlt es auch nicht an hochgebildeten und hochachtbaren Männern der Kirche nicht blos sondern auch der Schule, welche entschiedene Gegner der confessionslosen Schule sind, so lassen sich doch vom christlichen sowohl als vom pädagogischen Standpunkte aus eben so gewichtige Gründe für die Simultanschule geltend machen, und die Gegner der confessionslosen Schule sind deshalb auch alle Gegner der Simultanschule. Noch in diesen Tagen hat sich der Cultus-Minister im Abgeordnetenhause mit der Einrichtung von Simultanschulen einverstanden erklärt, weil in diesen die Befriedigung der confessionellen Bedürfnisse der Schüler durchaus gesichert sei, und das noch in Kraft stehende Rund

ſchreiben des verſtorbenen Erzbiſchofs von Gneſen und Poſen X. L. von Przyłuski vom 2. Januar 1852 (Nr. 1898) an ſämmtliche Dekane und Pfarrer der Erz-Diöceſe nimmt unter Anderem auf den Religionsunterricht der confeſſionell gemiſchten Elementarſchulen geradezu Bezug. Die Verfaſſung fordert für die öffentlichen Volksſchulen „möglichſte Berückſichtigung“ der Confeſſionalität, und dieſer ſteht in der Simultanſchule nicht das Mindeſte entgegen. Findet anderwärts die Simultaneität meiſt nur bei höheren Lehranſtalten ſtatt, ſo leidet es keinen Zweifel, daß überall, wo die Bevölkerung confeſſionell und nationell gemiſcht iſt, alſo z. B. in unſerer Provinz, dieſe Einrichtung auch bei den Mittel- und Elementarſchulen ſtatthaft iſt, wie denn auch die hieſigen Elementarſchulen, wie bereits bemerkt, früher ſämmtlich Simultanſchulen geweſen ſind.

Wir ſagten oben, die Gegenſeitigkeit ſei auch für den confeſſionellen Frieden ein Erfolg und Dauer verheißendes Bindemittel. Wir gehören jeder dem Bekenntniß unſerer Eltern an. Niemand hat in dieſer Beziehung über ſich zu beſtimmen gehabt, Niemand verlangt und kann es verlangen, daß der Andere ſeinen Glauben, wie einen Rock, wechſele; Jeder hat das Recht, da zu leben, wo er für ſich und die Seinigen Brot findet; er hat auch das Recht, dort ſeines Glaubens zu leben. Das iſt Preußiſches Recht, und dieſes Recht iſt Preußens Ruhm und Ehre; auf dieſem Rechte jedes Einzelnen beruht mit Preußens Macht und Wohlfahrt. Dazu aber, daß Jedermann auch ſeines Glaubens froh werde, daß er mit allen Uebrigen gleichberechtigt ſei nicht blos vor dem Geſetz ſondern auch in der Geſellſchaft, nicht blos im Tempel und daheim ſondern auch auf dem großen Lebensmarkte und im Einzelverkehr mit Andern, dazu iſt gegenſeitige Achtung und Rückſichtnahme das erſte Erforderniß. Die Geſammtwohlfahrt, das öffentliche Leben, die Theilnahme an Anderer Wohl und Wehe, vor Allem die wahre Frömmigkeit erheiſcht es, daß Einer mit dem Andern zu leben vermöge, daß Einer ſich in den Andern ſchicke. Das findet ſich aber keineswegs von ſelbſt und auf einmal, das will von Kind auf angeeignet, will zur Gewohnheit geworden ſein, und es iſt nicht die letzte Aufgabe der Schule, die doch für das Leben, nicht blos für das Leben in der Kirche ſondern auch für das Leben in der Gemeinde und im Staate, erziehen ſoll, die, daß ſchon dem Kinde, auch dem der Volksſchule, und dieſem erſt recht, die Achtung und Rückſicht anerzogen werde, die jeder Gebildete vor dem Bekenntniß und Cultus Anderer an den Tag legt. Die Abgeſchloſſenheit der Confeſſionen gegen einander, die Unkenntniß, in welcher die Angehörigen der einen Confeſſion in Betreff der Lehren der andern meiſt bleiben, der Mangel an Jugendbekanntſchaften hüben mit drüben, der ſich aus der Trennung

der Confeſſionsſchulen von einander erklärt, das Alles iſt dem gegenſeitigen Verſtehen, Achten und Lieben nicht günſtig. Das Achtung-, Liebe- und Rückſicht-Predigen hilft nicht; die Achtung, Liebe und Rückſicht muß aus dem eigenen Herzen quellen, muß die Folge der eigenen Ueberzeugung, des eigenen Willens ſein und muß durch die Erziehung gepflegt werden. Es iſt daher von unendlichem Segen, wenn ſchon das Kind wahrnimmt und ſieht, daß die Tugenden und Vorzüge, die es an Vater und Mutter, an Geſchwiſtern und Freunden ſchätzen und lieben lernt, unabhängig ſind von der Confeſſionalität wie von der Nationalität, wenn es ſich verſtändigen lernt auch mit ſolchen, die in eine andere Kirche gehen, als die ſeinige iſt, oder eine andere Sprache reden, wenn es, mit ſolchen gemeinſam unterrichtet, Eindrücke empfängt, Anſchauungen gewinnt, Wahrheiten erkennt, die die gleichen ſind für alle, in denen es ſich eins fühlt und weiß mit allen, wenn es von Jugend auf das Wort beherzigen lernt: „In allerlei Volk wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt Ihm angenehm!“ (Petrus, Apoſtelgeſch. 10, 35). Das iſt ein Segen, der für's Leben bleibt, und der es wohl werth iſt, daß man um ſeinetwillen auch einige Unbequemlichkeiten ertrage. Nur wer ein Intereſſe hätte an Entzweiung und Hader, nur wer Haß ſäen wollte ſtatt Liebe, nur wer das Schwert lieber hätte, denn den Frieden, nur der könnte es anders wollen.

Kann denn aber die Simultanſchule auch ihre erzieheriſche Aufgabe löſen? Nach dem eben Geſagten klingt dieſe Frage eigentlich verwunderlich; dennoch iſt ſie in neueſter Zeit aufgeworfen worden, und wir haben keine Urſache, uns der Beantwortung derſelben zu entziehen. Bekanntlich iſt zur Zeit ein Streit entbrannt über die Frage: ob Confeſſionsſchule, ob confeſſionsloſe Schule? ein Streit, welcher, mit großer Lebhaftigkeit und ſelbſt nicht ohne einige Bitterkeit geführt, nicht blos die Tagespreſſe ſondern auch das Abgeordnetenhaus beſchäftigt hat, ohne übrigens bis jetzt zum Austrag gebracht worden zu ſein. Wie es im Eifer des Kampfes überall zu geſchehen pflegt, ſo iſt es auch hier ohne einige Irrungen, Uebertreibungen und Grenzüberſchreitungen nicht abgegangen; auch das im Gefechtsfelde mitten inne liegende neutrale Gebiet der Simultanſchule iſt nicht ganz unberührt geblieben, und weit entfernt, mit in den Streit eintreten zu wollen, finden wir uns doch veranlaßt, wenigſtens unſere Grenzen zu hüten. Sehen wir, wofür die Parteien kämpfen, was ſie auf ihre Fahne geſchrieben.

Wir wenden uns zuerſt zu der extremſten Partei, zu derjenigen, welche ein neues Princip für die Schule aufſtellen, welche die Schule zu einer confeſſionsloſen in dem Sinne einer religionsloſen machen will. Sie hat ganz und gar keine Ausſicht auf Erfolg, das läßt ſich mit Sicherheit vorausſagen;

ihrem Verlangen ſetzt nicht blos die geſammte Schulwelt ſondern auch der weit überwiegende Theil der evangeliſchen ſowohl als der katholiſchen Bevölkerung ein entſchiedenes Nein entgegen; wir können uns hier daher ſehr kurz faſſen. Es iſt nicht ein ſogenannter allgemeiner Religionsunterricht, welchen dieſe Partei für die Schule in's Auge faßt, ſie weiß ſehr wohl, daß der allgemeine Religionsunterricht ein überwundener Standpunkt iſt, indem es ja Niemandem gelungen iſt, einen „lehrbaren Ausdruck“ für denſelben zu finden; ſie weiß auch, daß wenn ein ſolcher jemals gefunden werden ſollte, damit nur eine neue Confeſſion geſchaffen würde, daß aller Religionsunterricht ſtets ein confeſſioneller ſein wird. Diejenigen, welche die Schule confeſſionslos haben wollen, verlangen, daß die Schule als ſolche auf die Ertheilung jeglichen Religionsunterrichts verzichte und die religiöſe Erziehung und Bildung lediglich der Familie und den betreffenden Religionsgeſellſchaften überlaſſe. Es mag Religionsunterricht gegeben werden, meinen ſie, auch mag derſelbe allenfalls in den Schulräumen ertheilt werden; aber die Schule als ſolche ſoll nichts mit ihm zu ſchaffen haben. Wir ſehen einmal gänzlich ab von der praktiſchen Schwierigkeit wenn nicht gar Unausführbarkeit der Uebertragung alles Religionsunterrichts an die Kirche (ſchon der Confirmandenunterricht iſt ſtörend und für die Schüler beſchwerlich genug; woher ſollten auch die kirchlichen Religionlehrer alle kommen?), wichtiger iſt ein Anderes. Die Schule beſitzt in dem Religionsunterricht, wenn auch keineswegs ihr einziges, ſo doch ein viel zu werthvolles Erziehungsmittel, als daß ſie ſich denſelben jemals entreißen laſſen dürfte; der Religionsunterricht iſt aus dieſem Grunde von den Schulbehörden eben ſo wie von der Schule immer als eine erziehliche, niemals als eine kirchliche Angelegenheit angeſehen worden, und die in Rede ſtehende Frage iſt daher auch nicht vom kirchlichen, ſondern allein vom pädagogiſchen Standpunkte aus zu entſcheiden. „Die erziehende Schule darf nie und nie den Anbau der religiöſen Vorſtellungswelt in andere Hände gelangen laſſen, ohne welchen ſie das Abſtimmen, Ausgleichen, Harmoniſiren, kurz das Erzeugen von geſunder Stimmung und Geſinnung gar nicht erwirken, ohne welchen ſie wenigſtens den Zögling nicht vor der Gefahr der Schärfung der confeſſionellen Gegenſätze ſchützen kann, welche die Prediger der confeſſionsloſen Schule verhütet wiſſen wollen, und ohne welchen eine Erziehung zum ſittlichen Wollen und Handeln überhaupt eine Unmöglichkeit iſt. Es iſt die in der Erziehung zur richtigen Stellung gelangte Religioſität, welche allen Gefühlen gleichmäßige Wärme, allen Geſinnungen gleichmäßigen Halt, allem Denken gleich-

mäßiges Licht, allem Wollen gleichmäßige Richtung giebt*). „Fürchtet man nicht“ — so fahren wir mit den Worten des eben citirten Verfassers, eines Pädagogen ersten Ranges, fort — „fürchtet man nicht, wenn die Kirche ganz den Religionsunterricht in die Hand nimmt, den Anbau einer sich isolirenden und isolirten religiösen Gefühls- und Vorstellungswelt, die für das übrige Gefühls- und Denk- und Willensleben mehr oder minder als bedeutungslos sich erweisen wird? Mit dem Geistlichen erscheint dann, mit ihm geht die Religion in und aus der Schule. Eine Verknüpfung der anderweitigen, im Unterrichte erregten Gefühle, Stimmungen, Bestrebungen und Gesinnungen ist doch dann von keiner Seite her recht möglich. Daß dieselbe sich von selbst vollziehe, dürfte wie vom historischen so vom psychologischen Standpunkte sehr in Zweifel gezogen werden müssen.“ Die Erfahrungen, welche mit der confessionslosen Schule in Holland, Belgien, Irland und in einigen Gebieten Nord-Amerika's gemacht worden sind, ermuntern wahrlich nicht dazu, dieselbe auf unsern Boden zu verpflanzen. Sie hat dort die confessionellen Gegensätze im Volke keineswegs gehoben, sie hat sie im Gegentheil sehr verstärkt. Und wenn der Cultusminister von Muehler im Abgeordnetenhause von eben dieser confessionslosen Schule das Wort gesprochen hat: „Wohin sie führt, das wissen wir nicht, den Lauf dieses Stromes kennen wir nicht, auf ihm die Jugend sich einschiffen lassen, dürfen wir nicht!“ so hat er damit, das brauchte hier eigentlich nicht erst gesagt zu werden, vollständig Recht. Nur wer selber aller Religion so ziemlich baar wäre, nur wer nicht Kinder hätte, sie zu lieben und vor innerer Leere und vor schwerem Wehe zu bewahren, nur der könnte anders sprechen. Und doch ist anders gesprochen, und doch ist dieses Wort verhöhnt worden. Woraus ist das zu erklären? Einzig aus der Verwirrung, die über den Begriff der confessionslosen Schule herrscht. Es haben auch sehr auchtungs- und ehrenwerthe und christliche Männer im Lande dem Minister nicht zugestimmt, einzig darum, weil die Mehrzahl von ihnen die wirklich confessionslose Schule, die dem Minister bei seiner Aeußerung vorgeschwebt hat, die wir in ihrem Wesen so eben bezeichnet haben, und die nur von einer verschwindend kleinen Minorität gewollt wird, gar nicht kennt. An diese haben sie bei ihrer Unterstützung des Antrags auf confessionslose Schulen gar nicht gedacht, wenngleich die Urheber des Antrags recht wohl wissen, um was es sich handelt; sie haben nicht die eigentlich confessionslose, sondern die Simultanschule im Sinne, und diese ist für viele Städte und Landstriche

*) Scheibert, Provinzial-Schulrath in Breslau: Die Confessionalität der höhern Schulen. Stettin 1869, Nahmer.

unſtreitig ein dringendes Bedürfniß. Daß man ſich darüber nicht klar geworden, das iſt die beklagenswerthe Urſache der Bitterkeit, die in die Behandlung der Frage mit eingefloſſen iſt; ohne dieſes, wie es den Anſchein hat, gefliſſentlich genährte Mißverſtändniß würde man ſich wohl ſehr leicht haben verſtändigen können, und man wird ſich noch verſtändigen*). Freilich ſind manche Gegner der confeſſionsloſen Schule, die auch zugleich Vertheidiger der Confeſſionsſchule ſind, vielfach miniſterieller,

*) Daß hier eine arge Begriffsverwechſelung vorliegt, beweiſt recht ſchlagend Folgendes. Auf das oben citirte Wort des Cultusminiſters wurde nicht im Abgeordnetenhauſe, aber in den Zeitungen [1]) erwidert: „Der Herr Kriegsminiſter von Roon, der ſich auf didactiſchen wie auf wiſſenſchaftlichen Gebieten vielfach und mit Erfolg bewegt hat, erklärte einſt vor dem Abgeordnetenhauſe, daß er alles, was er geworden, ſeiner Erziehung im Cadetten-Corps verdanke. Das Cadetten-Corps aber war von jeher und iſt noch heute eine confeſſionsloſe Schule, wie denn überhaupt unſer ſtehendes Heer nichts anderes, als eine ſolche iſt. Die Armee ausſchließlich eine Fachſchule zu nennen, verbitten ſich die Männer, die an ihrer Spitze ſtehen mit Recht [2]); ihre Aufgabe iſt gewiß nicht minder eine erzieheriſche, als die unſerer höheren Schulen. Im engſten Sinne aber gilt das von denjenigen Bildungsanſtalten der Armee, die mit den Gymnaſien und höheren Realſchulen durchaus parallel laufen, die ihre Schüler genau durch dieſelben Lebensjahre hindurchführen, im Allgemeinen denſelben Lehrplan einhalten und für die künftigen Fachſtudien nur vorbereitend wirken ſollen — von den Cadetten-Anſtalten. Das Cadetten-Corps in Berlin, das nur die drei oberen Klaſſen der correſpondirenden höheren Lehranſtalten umfaßt, wird gegenwärtig auf 800 Schüler gebracht; zuſammen mit den Provinzial-Inſtituten repräſentirt alſo das Corps nach der Anzahl ſeiner Zöglinge mindeſtens zehn höhere Lehranſtalten mittleren Umfangs. Das Kriegsminiſterium würde zu einer ſolchen abermaligen Erweiterung gewiß nicht geſchritten ſein, hätte es im Laufe des letzten halben Jahrhunderts mit dieſen confeſſionsloſen Anſtalten Erfahrungen gemacht, wie Herr von Mühler ſie fürchtet, oder gar, wie Herr Windhorſt (ein katholiſcher Abgeordneter) ſie entwickelt, welcher Verſchwommenheit und Charakterloſigkeit als das unvermeidliche Reſultat einer nicht confeſſionellen Richtung der höheren Lehranſtalten bezeichnet. Man braucht für die Sondererziehung in Cadetten-Corps nicht gerade begeiſtert zu ſein, das aber wird Niemand leugnen, daß die zahlreich aus ihnen hervorgegangenen Officiere ihr erzieheriſche Aufgabe in der Armee trefflich löſen, und daß der Lauf des Stromes, auf dem ſie ſich in der Jugend eingeſchifft, 1866 wie 1813 eine Richtung genommen, mit der wir zufrieden ſein können. Daß aber die Cadetten-Corps wirklich confeſſionsloſe Schulen in dem Sinne ſind, wie dieſe von der Mehrzahl ihrer Vertheidiger verſtanden werden, vermag Niemand zu leugnen. [3]) Nur der Religionsunterricht wird nach den Bekenntniſſen getrennt ertheilt [4]), aller andere Unterricht auch der in Literatur und Geſchichte iſt gemeinſchaftlich; die Confeſſion iſt auch bei Beſetzung der

[1]) So in der Schleſ. Ztg. vom 3. März c. in einer Berliner Correſpondenz.

[2]) Hat denn das Wort Schule eine ſo enge Bedeutung, daß die Armee, wenn man ſie, was ſie in der That iſt, eine Schule nennt, nun auch ſofort in die Reihe der Schulen geſtellt und als Fachſchule, confeſſionsloſe u. ſ. w. bezeichnet werden muß?

[3]) Das iſt's: Die Mehrzahl der Vertheidiger der ſogenannten confeſſionsloſen Schule verſteht nicht das darunter, was die Bezeichnung ſagt, und was das Miniſterium darunter verſteht.

[4]) Die Schule iſt alſo nicht confeſſionslos.

als der Minister selbst, und wollen auch die Simultanschule, d. i. die confessionell-gemischte Schule nicht gelten lassen, selbst da nicht, wo sie mit der durchaus nothwendigen sprachlich-gemischten Schule identisch ist.

Im Gegensatz zur confessionslosen Schule steht die Confessionsschule. Confessionsschulen hat es seit der Reformationszeit gegeben; sie bildeten und bilden die weitaus größte Zahl aller Schulen. Bei dem Gegensatz, in welchen die Confessionen im sechzehnten Jahrhundert zu einander traten, und welchen sie auch nach außen hin zu documentiren keine Gelegenheit unbenutzt ließen, war lange Zeit nicht daran zu denken, daß ein evangelischer Schüler eine katholische oder ein katholischer eine evangelische Schule hätte besuchen können, außer auf die Gefahr hin, von den Schülern der andern Confession auf Schritt und Tritt gemißhandelt zu werden. In einem Jahrhundert, in welchem selbst lutherische und reformirte Geistliche auf den Kanzeln mit einer uns jetzt völlig unverständlichen Rücksichtslosigkeit einander befehdeten, war es anders ja gar nicht möglich. Allmählich besserten sich diese Zustände. Neben der Kirche war auch die Schule nach und nach ein Factor im Volksleben geworden, von ihr aus wurden friedlichere Anschauungen verbreitet, in ihr wurden auch die künftigen Prediger zu Trägern und Verbreitern humanerer Bestrebungen erzogen. Die Schule bewirkte es, daß man allmählich zu der Einsicht gelangte, daß die Lehren der christlichen Confessionen des Uebereinstimmenden und Einigenden viel mehr enthalten, als des Trennenden, und daß das Christenthum nicht eine Religion des Hasses ist, sondern der Liebe. Es kam eine Zeit, in welcher katholische und evangelische Geistliche in Frieden, oft selbst in Freundschaft mit einander verkehrten und die Angehörigen der verschiedenen Kirchen aufhörten, einander zu meiden, zu verketzern und anzufeinden. Es konnten Evangelische ungefährdet auch an katholischen Orten sich niederlassen und dort unangefochten leben, ebenso umgekehrt; hier und da benutzten Katholiken und Evangelische ein und dasselbe Gotteshaus und begruben ihre Todten auf einem und demselben Friedhofe. Das war eine schöne, hoffnungsreiche Zeit. Nicht war es Lauheit des confessionellen Bewußtseins, noch weniger ein Ersterben desselben, wenn die Bewohner desselben Hauses, derselben Stadt,

---

Lehrerstellen nicht entscheidend [a]); nur der christliche Charakter ist alten Traditionen gemäß gewahrt. [b])."

[a]) Das ist wohl doch nicht richtig. Bei der Berufung der Religionslehrer z. B. kann doch nur die Confession entscheiden, und wenn die Mehrzahl der übrigen Lehrer evangelisch ist, so entspricht das eben dem Verhältniß, in welchem die Zahl der evangelischen Cadetten zu derjenigen der katholischen steht.

[b]) Wir haben den ganzen Artikel hier aufgenommen, weil aus ihm recht ersichtlich ist, daß man in der Presse wie im Abgeordnetenhause von der confessionslosen Schule redet und die Simultanschule meint.

der benachbarten Dörfer in ſolcher Weiſe Toleranz übten, wenn ſie in hülfreicher und erbarmender Liebe einander beiſprangen: es war eine Aeußerung wirklichen, wahren Chriſtenthums, des Chriſtenthums der That. Wir haben in dieſer Beziehung wahrhaftig keine Urſache, mit mitleidigem Achſelzucken auf jene Zeit zurückzublicken; beſtreben wir uns lieber, Hirt und Heerde, unſern Vätern hierin nachzufolgen! Das große Intereſſe, welches ſich in unſern Tagen der Geſtaltung des öffentlichen Schulweſens zugewendet hat, der Wunſch der Communen, ihr Schulweſen nicht nach den Abſichten vorübergehend dominirender Parteien, ſondern den localen Bedürfniſſen gemäß einzurichten, der Ruf nach einem Unterrichtsgeſetz, das alles iſt ein nicht zu verkennendes Zeichen davon, daß die gegenwärtigen Zuſtände nicht befriedigen, daß Hinderniſſe wegzuräumen und Einflüſſe zu beſeitigen ſind, die nun einmal nicht für ſegenbringende gehalten werden können. Angeſichts der Aufgaben, die jedes neue Jahrzehnt in geſteigertem Maße an den Einzelnen wie an die Geſammtheit ſtellt, will man die Volksbildung nicht ſchädigen und verkümmern laſſen durch Intereſſen, die mit denen der bürgerlichen Gemeinde und des Landeswohls keineswegs immer zuſammenfallen. Wie es im paritätiſchen Staate und in der paritätiſchen Gemeinde keine blos geduldeten Einwohner mehr giebt, weil gleiche Pflichten auch gleiche Rechte involviren, ſo ſollen auch die Schulen paritätiſche ſein, es ſoll keine blos geduldeten Schüler mehr geben, alle ſollen an jeder Anſtalt in jeglicher Beziehung gleichberechtigt und gleichberückſichtigt ſein. Lediglich aus dieſem Verlangen, nicht aus Feindſchaft wider die Religion, iſt der Ruf nach confeſſionsloſen Schulen hervorgegangen; derſelbe würde wahrſcheinlich nicht laut geworden ſein, hätte man nicht an manchen Orten dem billigen Wunſche nach Simultanſchulen Widerſtand entgegengeſetzt. Ein Extrem ruft ſtets ein anderes hervor. In jener toleranteren Zeit hatte jener humane Geiſt, der in den Gemeinden und im Staate waltete, ſelbſtverſtändlich auch in den Schulen ſeine Stätte. Allerdings gab es nur Confeſſionsſchulen. Bei der Gründung neuer Anſtalten entſchied über die Confeſſionalität derſelben das Bekenntniß der Gründer der Schule, das in der Regel das am Orte vorwiegend vertretene war. Aber worin beſtand die Confeſſionalität? Einzig darin, daß der Religionsunterricht der Schule derjenige der betreffenden Confeſſion war, und von dieſem blieben die Andersgläubigen weg; auf allen übrigen Unterricht hatte die Confeſſionalität der Schule nicht den mindeſten Einfluß. Man vermied es mit Recht, den Profanunterricht mit dem Religionsunterricht zu verwechſeln und dieſen in jenem fortzuſetzen Wie die einſchlagenden Beſtimmungen und Verordnungen der Staatsbehörden auf's klarſte darzuthun, ſollte in der Schule nicht der

Grund zu confeſſionellem Hader gelegt werden, der Religionsunterricht ſollte, wie ſchon bemerkt, als eine erziehliche, nicht als eine kirchliche Angelegenheit angeſehen und behandelt werden. In einer Altenſtein'ſchen Inſtruction heißt es ausdrücklich: „Das, was allen Confeſſionen gemeinſam iſt, was alle Confeſſionen vereinigt, das ſoll der herrſchende Geiſt der Schule ſein, und jeder Anſtoß und jedes Aergerniß durch Hervorhebung des Trennenden, alſo des ſpecifiſch Confeſſionellen, ſoll bei dem Unterricht nicht blos in der Religion ſondern bei allen andern Fächern vermieden werden.“ In dieſem Sinne ſind die preußiſchen Schulen lange geleitet worden. Da kam eine andere Zeit, andere Anſchauungen machten ſich an entſcheidender Stelle geltend. Der unter Altenſtein in den Schulen herrſchende Geiſt wurde als Indifferentismus bezeichnet; man hielt die Schulen im Allgemeinen für entchriſtlicht, für verweltlicht. Die höhern Lehranſtalten bekamen nicht Regulative, aber man gründete „chriſtliche Gymnaſien“, wo neue Anſtalten dieſer Kategorie nothwendig wurden; man forderte damit die übrigen auf, ſich ebenfalls auf ihren Charakter zu beſinnen, und dieſe ſchrieben nun das Wort „evangeliſch“ oder „katholiſch“ über ihre Thür. Im Innern der Anſtalten änderte ſich dadurch im Ganzen nicht das Mindeſte; der Religionsunterricht blieb, wie früher, auf die Religionsſtunden beſchränkt, in den übrigen Stunden fiel es keinem Lehrer und keinem Schüler ein, ſich ſeiner Confeſſion zu erinnern und dieſelbe documentiren zu wollen; in den profanen Unterrichtsfächern fehlen eben die Anläſſe dazu. Man hat weder aus den ſogenannten chriſtlichen Gymnaſien in Gütersloh, Greiffenberg u. ſ. w. von Erziehungsreſultaten vernommen, die über die der übrigen höhern Schulen zu ſtellen und dem ſpecifiſch chriſtlichen Charakter jener Anſtalten zu danken geweſen wären, noch auch haben die andern Schulen in Folge der Betonung ihres evangeliſchen oder katholiſchen Charakters Anderes oder mehr leiſten können, als früher; ſie hatten eben auch vorher ſchon ihre Schuldigkeit gethan und konnten ſich ja doch nicht überbieten. Die Bevölkerung iſt in unſerer Zeit nun einmal in einem gewiſſen Fluſſe; auch der Staat ſchickt ſeine Beamten und Soldaten unbekümmert um deren Confeſſion dahin und dorthin; ganze Provinzen ſind confeſſionell gemiſcht, und es hat nicht jede Stadt zwei Gymnaſien oder zwei Realſchulen reſp. höhere Bürgerſchulen, um, von den iſraelitiſchen Schülern ganz abgeſehen, jeder Confeſſion eine beſondere Anſtalt bieten zu können. Die Confeſſionsſchule, wie ſie nach dem Sinne mancher Leute ſein ſoll, würde hier die Proteſtanten, dort die Katholiken, überall die Iſraeliten als blos Geduldete anſehen und behandeln müſſen. Die das wollen, ſollten ſich doch, ehe ſie mitſprechen, erſt einmal recht lebhaft vorſtellen, wie ihnen und ihren Kindern

zu Muthe ſein würde, wenn ſie aus der Stadt oder Provinz, in welcher nur ihre Confeſſion vertreten iſt, oder in welcher ſie der dominirenden Majorität angehören, in eine Stadt verſetzt würden, in welcher ſie wenig Glaubensgenoſſen fänden und gezwungen wären, ihre Söhne in der ſtreng abgeſchloſſenen Lehranſtalt der andern Confeſſion blos geduldet zu ſehen. Glücklicher Weiſe ſind die Menſchen nicht ſo rückſichtslos, wie die Principien, und im perſönlichen Verkehr verlieren die Gegenſätze ſehr beträchtlich an Schärfe. Wo man den Grundſatz der Confeſſionalität der Schulen auf die Spitze triebe, würde man die Schule als ſolche ja keineswegs fördern und heben; es könnte höchſtens erreicht werden, daß in Folge mancher Einrichtungen, welche die Confeſſionalität nach außen hin documentiren ſollen, und in Folge gelegentlich fallender Worte diejenigen Schüler, welche nicht der Confeſſion der Anſtalt ſind, ſich zuweilen als Fremdlinge, hin und wieder vielleicht gar als Zurückgeſetzte fühlen und an dem Takte, an der Einſicht oder an dem Wohlwollen des Direktors oder des einen oder des andern Lehrers irre würden. Gegen dergleichen Verſtöße aber ſchützt dieſe Schüler einerſeits der Bildungsgrad der Lehrer, andrerſeits das öffentliche Urtheil, welches herauszufordern jede Anſtalt, die ſich das Vertrauen des Publikums bewahren will, unterlaſſen wird. Die Schule der Gegenwart iſt nun einmal kein kirchliches Inſtitut, ſie ſteht auf eigenem Grund und Boden; ſie ertheilt den Religionsunterricht, wie jeden andern Unterricht. Der Religionsunterricht iſt ein weſentliches Glied in der Reihe der Disciplinen, mittelſt welcher ſie den Schüler harmoniſch zu bilden beſtrebt iſt, aber nicht mehr. Derſelbe ſoll vorzugsweiſe dazu dienen, das Herz zu bilden, den Menſchen über vergängliches Trachten und Treiben zu erheben, ihn dem Höchſten zuzuwenden, er ſoll den ganzen innern Menſchen erfaſſen und zur Heiligung führen; aber er ſoll die übrigen Disciplinen ſo wenig beherrſchen, wie dieſe ihn. Wäre es anders, ſo würde nicht eine vernünftige Pädagogik in der Schule befolgt, die neben andern Erziehungs- und Bildungsmitteln auch den Religionsunterricht in ihren Dienſt nimmt, ſondern umgekehrt würde die Schule zur Magd der Kirche erniedrigt werden; der Standpunkt aber der Schulen in denjenigen Ländern, in welchen das Schulweſen noch jetzt der Kirche untergeben iſt, kann den Wunſch zu ſolcher Umkehr unmöglich aufkommen laſſen. Das iſt der Grund, warum die in neuerer Zeit gefliſſentlich bemerkbar gemachte Betonung der Confeſſionalität der Schulen im Publikum nicht Freude ſondern Mißtrauen hervorgerufen hat, und warum es denen, die confeſſionsloſe Schulen verlangen, gelungen iſt, auch unter verſtändigen und beſonnenen Männern Anhänger zu gewinnen. Wo die Bevölkerung nicht confeſſionell gemiſcht iſt, verſtehen ſich die

Confessionsschulen ja von selbst, und kein Mensch wird ihre Berechtigung antasten; wo die Bevölkerung aber confessionell gemischt ist, erfordert es die Gerechtigkeit, erfordert es auch die Aufgabe, welche durch die Schule zu lösen ist, daß Simultanschulen eingerichtet werden. Bei dem von Jahr zu Jahr steigenden Bildungsbedürfnisse reichen die älteren, von ihrer Gründung her confessionellen Schulen schon lange nicht mehr aus; die öffentlichen Schulen neueren Datums sind alle nicht aus kirchlichen Mitteln fundirt, sondern sind Staats- oder Gemeindeanstalten; sie werden aus dem Vermögen der Angehörigen aller Confessionen erhalten, und alle haben gleiche Rechte an dieselben. Das Besitzrecht des Staats und der Gemeinden an ihren Schulen ist gar nicht zweifelhaft, und wo dasselbe bei älteren Anstalten zweifelhaft wäre, würde eine Auseinandersetzung eben so gut ohne unüberwindliche Schwierigkeiten in's Werk gesetzt werden können, wie auf andern Gebieten Ablösungen schwierigerer und verwickelterer Art erfolgt sind. Die Einrichtung und Anerkennung von Simultanschulen hindern heißt der Verbreitung von Erziehung und Bildung Schwierigkeiten bereiten, heißt Hunderten und Tausenden den Weg zu einem glücklicheren Lebenslose versperren, und wer hätte dazu das Recht? Ist es nicht traurig zu sehen, wie manche Stadt drei confessionelle Schulen zählt, deren keine über den Standpunkt der dürftig ausgestatteten Elementarschule hinauszukommen vermag, während dieselben Schüler vereinigt eine gute sechs- oder siebenklassige Bürgerschule bilden könnten? Ist es nicht traurig, wenn lediglich um confessioneller Bedenken willen das Schulwesen sehr vieler Städte darniederliegt und sich trotz der viel größeren Summen, die zu seiner Erhaltung aufgebracht werden, in keinem Stück über das des platten Landes erhebt? Ist es nicht traurig, wenn eine Menge von Schülern blos darum eine höhere Lehranstalt nicht besucht, weil die einzige Anstalt dieser Art in der Heimath eine Confessionsschule ist? Es giebt nur einen Ausweg: Die öffentliche Schule ist Staats- oder Communalanstalt, und überall, wo die Bevölkerung confessionell gemischt ist, ist sie Simultananstalt. Nur so können die Schulen wohlausgestattet und wohlorganisirt werden; nur so können die religiösen Bedürfnisse der Angehörigen aller Bekenntnisse Befriedigung finden; nur so kann allen berechtigten Anforderungen an das Schulwesen genügt werden.

In dem gegenwärtigen Streite über die Schule wird von katholischer wie von evangelischer Seite mit großer Ueberzeugungstreue gegen die confessionslose, d. i. gegen die religionslose Schule gekämpft; die gegen dieselbe angeführten Gründe sind in beiden Lagern im Wesentlichen die gleichen; die Gläubigen hüben und

drüben reichen hier einander die Hand *). So lange und so weit nun Angriff und Abwehr blos gegen die confessionslose Schule gerichtet sind, können wir diesem Kampfe ruhig zusehen; wir haben schon gesagt, auf welcher Seite der Sieg sein und bleiben wird. Anders aber gestaltet sich die Sache, wenn die Gegner der confessionslosen Schule auch gegen die Simultanschule Front machen, und daß es manchen derselben an Lust dazu nicht fehlt, haben sie bereits hinlänglich bewiesen. Noch thun sie es nicht offenkundig, noch verkündigen sie es nicht auf den Titeln ihrer Streitschriften; in diesen selbst aber wird im Vorbeigehen schon mancher Streich gegen die Simultanschule geführt, und es ist nicht daran zu zweifeln, daß sie nach Niederwerfung ihres Hauptwidersachers nur die gelegene Stunde, nur das Zeichen erwarten, um sich auch gegen die Simultanschule zu wenden. Wenn an dieser jetzt noch gewissermaßen schonend vorübergegangen wird, so ist das nur dem Umstande zu danken, daß in Preußen die Nothwendigkeit und die Berechtigung der Simultanschule bereits anerkannt ist, daß der Minister sowohl als die Provinzial-Behörden dem nicht wegzuleugnenden Bedürfniß gegenüber nicht umhingekonnt haben, die Genehmigung zur Einrichtung von Simultanschulen, wo solche nothwendig sind, zu ertheilen; es ist eingeräumt worden, was die Erfahrung vieler Jahre an vielen Orten dargethan hat, daß die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse der Schüler auch in der Simultanschule ausreichend gesichert ist. So ist denn bis jetzt die Simultanschule noch ziemlich unbehelligt geblieben; aber es würde ihrer Stellung unter den übrigen Schulen nicht würdig und ihrer Wirksamkeit nicht förderlich sein, wenn sie sich als eine blos geduldete betrachten müßte, wenn es auch nur den Anschein hätte, als fühlte sie sich nicht völlig sicher auf ihrem Grund und Boden, als traute sie sich vielleicht gar selber nicht recht zu, ihre Aufgabe eben so gut, wie die Confessionsschule, zu lösen. Für einen Menschen von Wahrhaftigkeit, ist nichts unerträglicher, nichts ist so sehr im Stande, seine Thätigkeit zu lähmen und zu schwächen, als wenn er mit sich selber in Zwiespalt geräth, als wenn es ihm an der rechten vollen Zuversicht und Freudigkeit des Gelingens gebricht. Einer Schulanstalt geht es nicht anders. Das Lehrer-Collegium muß wissen, ob es unter den gegebenen Verhältnissen mit Erfolg zu arbeiten im Stande ist, ob es mit ungetheiltem Herzen und ohne Bangen in Gottes Namen an sein Werk zu gehen vermag, oder ob es Zweifel an einer gedeihlichen Lösung seiner Aufgabe nicht ganz unterdrücken kann, ob der Eine oder

*) Die hervorragendsten der hier einschlagenden Schriften sind: „Die Confessionalität der höhern Schulen." Von E. G. Scheibert, Provinzial-Schulrath in Breslau (evang.) und „Confessionell oder confessionslos?" Von Paul Majunke, Kaplan in Breslau (kathol.).

der Andere in seiner Mitte, der schon die Hand an den Pflug gelegt hat, nicht vielleicht hinter sich sieht. Es werden von manchen Gegnern der Simultanschule Behauptungen, in denen Richtiges und Falsches gemischt ist, mit einer Sicherheit ausgesprochen und verbreitet, die geradezu stutzig zu machen geeignet ist, und bei dem lautern Charakter der Urheber dieser Behauptungen kann ein Zweifel an der redlichen Absicht derselben gar nicht aufkommen. Um so ernstlicher müssen diejenigen Schulmänner, welche jemals an Simultanschulen gewirkt haben oder noch wirken, sich aufgefordert fühlen, vor Gott und vor ihrem Gewissen über ihr bisheriges Wollen und Thun Rechenschaft abzulegen. Sie müssen sich fragen, ob sie denn wirklich starr und kalt, als bloße Lehrmaschinen, ihren Schülern gegenüberstehen, ob sie denn wirklich bestenfalls eine befriedigende formale Bildung erzielen, aber nichts weiter, ob sie denn wirklich mit all ihrem Sorgen und Mühen ohne fördernden Einfluß auf die sittliche Bildung der Jugend bleiben. Eben so mögen diejenigen, welche ihre Bildung in Simultanschulen erhalten haben — und deren sind nicht so gar wenige, wie man glauben machen will — doch einen Rückblick werfen auf ihre Schulzeit; mögen sie doch wieder einmal der Männer gedenken, deren Auge damals auf ihnen ruhete, deren Hand sie führte, deren Stimme zu ihnen sprach; mögen sie sich doch fragen, ob das Wort jener Männer — auch derjenigen des andern Bekenntnisses — denn wirklich nicht den Weg zu ihren Herzen gefunden hat, ob die Ermunterungen und Ermahnungen, Lob und Tadel, Strafe und Zucht derselben denn wirklich immer spurlos von ihnen abgeprallt sind, ob ihnen im spätern Leben denn wirklich niemals wieder das Bild des einen oder des andern vielleicht schon Heimgegangenen, seine Lehr- und Redeweise, sein Ernst und seine Liebe, sein Wirken und sein Wandel vor die Seele getreten ist, erhebend oder zur Demuth mahnend, warnend oder mit Muth erfüllend, anfeuernd oder Frieden gebend. Alle diejenigen, welche in der Presse bisher ihre Stimme nicht allein gegen die confessionslose sondern gelegentlich auch gegen die Simultanschule erhoben haben, sind, was sie auch dagegen sagen mögen, in einiger Täuschung über die Art der erzieherischen Wirksamkeit der Schule befangen; sie täuschen sich auch über die Natur des Bandes, welches Erzieher und Zögling mit einander verknüpft. Mehr als Theologen, denn als Pädagogen, mehr als Glieder der einen oder der andern Kirche, denn als lehrende Erzieher oder als erziehende Lehrer, sehen sie die Schule an, und was da nicht „confessionell gerichtet“, was nicht wenigstens in confessionelle Formen gekleidet ist, darf auf Anerkennung so leicht nicht rechnen. Sind es Geistliche, so sind es solche, die an Schulen, namentlich an Simultanschulen, nie oder doch nur als Religionslehrer

thätig gewesen sind, und die zwischen sich und allen Andersgläubigen eine Kluft erblicken, über die sie nun einmal nicht hinwegkönnen. Sind es Schulmänner, so sind es solche, die immer nur an Orten und an Anstalten gewirkt haben, wo nur oder doch fast nur die eine oder die andere Confession vertreten ist, wo die Bedingungen der Simultanschule gänzlich fehlen, und wo daher die Nothwendigkeit derselben für andere Orte kaum verstanden wird. Von Lehrern an Simultanschulen, denen in dieser Frage ein auf Erfahrung gegründetes Urtheil doch wohl zugetraut werden dürfte, ist noch kein einziger gegen die Simultanschule aufgetreten. Sollten denn alle diese laue Katholiken oder indifferente Protestanten sein?

Es ist bereits gesagt worden, daß die Angriffe gegen die Simultanschule bisher immer nur in Verbindung mit den gegen die confessionslose Schule gerichteten erfolgt sind. Augenblicklich sind wir daher genöthigt, beiderlei Schulen als auf einer und derselben Seite stehend gelten zu lassen; wir werden später Veranlassung haben, auf den großen Unterschied einzugehen, welcher zwischen beiden vorhanden ist. Die confessionslose Schule existirt bekanntlich in Preußen nirgends; man construirt sich dieselbe blos in der Vorstellung, und ihr gegenüber construirt man sich die Confessionsschule, wie sie ebenfalls — nicht ist. Je heller das Licht, in welchem man diese erscheinen läßt, desto dunkler sind die Schatten, welche auf jene fallen. Was auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete jemals für wünschens- und erstrebenswerth gegolten hat, was dort jemals Gutes unternommen und erreicht worden ist, das wird als von der Confessionsschule verwirklicht und erreicht hingestellt, und was da oder dort in der Schule (nicht etwa in der confessionslosen oder in der Simultanschule, sondern in der Schule überhaupt) mißglückt oder fehlschlägt, was ohne alle Schuld derselben, lediglich in Folge der Ungunst irgend welcher Verhältnisse unvollkommen oder mangelhaft ist, es wird der confessionslosen und der Simultanschule, es wird dem Mangel an Uebereinstimmung im religiösen Bekenntniß zugeschrieben. Die Confessionsschule erscheint als das verwirklichte Ideal, die confessionslose dagegen als ein völliges Monstrum, und die Simultanschule als ein halbes.

Doch seien wir nicht ungerecht. Die confessionslose Schule, mit ihr also auch die Simultanschule, wird nicht ganz verworfen. Sie wird für zulässig erachtet überall da, wo die confessionell gemischte Bevölkerung nicht zahlreich genug ist, um zweierlei (namentlich höhere) Anstalten unterhalten zu können; dort mag sie als Ausnahme bestehen, nur zur Regel soll sie nicht werden *). Wo die Verhältnisse also liegen, haben auch die Behörden die

*) Majunke a. a. O. S. 94 und 97.

Gründung von Simultanſchulen ſtets zugelaſſen. Ein anderes und ein ſehr erhebliches Zugeſtändniß wird der confeſſionsloſen und mit ihr wieder der Simultanſchule hinſichtlich der Unterrichtserfolge gemacht. Es wird gegneriſcherſeits zugegeben, daß dieſe Anſtalten den Anforderungen, welche in Betreff der formalen Bildung der Zöglinge überhaupt geſtellt werden können, zu genügen vollkommen im Stande ſeien. Wir acceptiren dieſes Zugeſtändniß, räumen aber nicht ein, daß die Simultanſchule (die confeſſionsloſe haben wir nicht zu vertreten) mit der Gewährung der formalen Bildung ihre Aufgabe als gelöſt betrachte, daß ſie „mit ihrem Unterrichten und Ueben nichts weiter, als Stärkung und Uebung der formalen Auffaſſungs- und Darſtellungskraft erziele“, daß ihr „Uebungsfeld allein das formale Vermögen im Kennen, Erkennen und Können“, ihr einziges Ziel die Aneignung und Pflege der „grammatiſchen, ſtyliſtiſchen, logiſchen und künſtleriſchen Form“ ſei *). Wir behaupten, daß die Simultanſchule ihre erzieheriſche Aufgabe nicht ſchlechter, als die Confeſſionsſchule, zu löſen im Stande iſt, und gedenken, das in dem Folgenden nachzuweiſen. Hier haben wir blos von jenem Zugeſtändniß Act zu nehmen, denn daſſelbe überhebt uns der Auseinanderſetzung, daß die Simultanſchule ſehr wohl im Stande iſt, ihren Lehrzweck zu erreichen, und daß der Organiſation derſelben unüberwindliche Schwierigkeiten keineswegs entgegenſtehen. Die Nothwendigkeit, daß die Zahl der Lehrer der verſchiedenen Confeſſionen der Zahl der Schüler der verſchiedenen Confeſſionen möglichſt entſpreche; die Thunlichkeit der Bildung getrennter Religionsunterrichts-Abtheilungen aus den betreffenden Schulklaſſen; die Legung der evangeliſchen, der katholiſchen und (wo ſolche ertheilt werden) der moſaiſchen Religionsſtunden der einander entſprechenden Abtheilungen in dieſelben Unterrichtszeiten; die Uebung und Pflege des Kirchengeſanges nicht in der Klaſſengeſangſtunde, ſondern in Verbindung mit dem confeſſionellen Religionsunterricht; die Anordnung, daß immer nur die demſelben Bekenntniß angehörenden Schüler und Lehrer zu gemeinſamem Gebet ſich verſammeln; die Einrichtung, daß bei jeglichem Profanunterricht ein Uebergreifen auf religiöſe Gebiete vermieden wird, daß alſo insbeſondere aus denjenigen Fächern, in deren Unterricht eine Grenzüberſchreitung am leichteſten möglich iſt, aus dem Unterricht in der Mutterſprache und in der Geſchichte, dasjenige Detail auszuſcheiden und dem Religionsunterricht zu überweiſen iſt, welches eine confeſſionelle Auffaſſung, Darlegung und Erläuterung erfordert und ohne Nachtheil für den betreffenden Fachunterricht von dieſem getrennt werden kann, — das ſind Dinge, die Schulmännern,

*) Scheibert, a. a. O. S. 84—86.

welche keinen andern Unterricht, als den an Confeſſionsſchulen, kennen, anfangs freilich als nicht geringe Störungen und Schwierigkeiten erſcheinen mögen, die es aber in dem vermutheten Maße gar nicht ſind. Auch wo eine beträchtliche Anzahl von Schülern moſaiſchen Glaubens eine chriſtliche Schulanſtalt beſucht, und wo um dieſer Schüler willen auch iſraelitiſche Lehrer an der Anſtalt wirken, iſt von wirklichen Störungen nicht die Rede, und die Schule büßt ihren chriſtlichen Charakter keineswegs ein. Von der Erlaubniß, welche in jüngſter Zeit den Iſraeliten gegeben worden iſt, die Kinder am Sonnabend vom Unterricht zurückhalten zu dürfen, wird, wie es ſcheint, nirgends Gebrauch gemacht, und da in allen beſſeren Schulen die ſchriftliche Beſchäftigung der Schüler in den Lehrſtunden immer mehr zurücktritt, ſo iſt es nicht ſchwer, den Stundenplan und den Unterricht ſo einzurichten, daß das Schreiben am Sonnabend ganz wegfällt; die etwaigen kurzen Notizen ins Aufgabenbuch machen die chriſtlichen Schüler ihren iſraelitiſchen Nachbarn ſehr gern. Die iſraelitiſchen Lehrer wiſſen endlich auch ihren gottesdienſtlichen Pflichten zu genügen, ohne mit der Unterrichtszeit der Schule in Conflict zu kommen, und unterrichten auch am Sonnabend. Daß bei der Einrichtung von Simultanſchulen nicht nach dem einfachen Schema, welches der Organiſation der Confeſſionsſchule zu Grunde liegt, verfahren werden kann, leuchtet ein, indem Mancherlei lediglich von der Zuſammenſetzung der Schule und der einzelnen Klaſſen, d. h. von den an verſchiedenen Orten verſchiedenen und von Zeit zu Zeit ſich ändernden Zahlenverhältniſſen abhängig iſt, die ſich bei der Aufſtellung von Frequenzliſten in Betreff der evangeliſchen, der katholiſchen und der moſaiſchen (bei uns auch der deutſchen und der polniſchen) Schüler ergeben, und daß der Dirigent der Schule dieſen mannigfach wechſelnden Verhältniſſen gegenüber nicht mit gebundenen Händen daſtehen darf, ſondern bei ſeiner Verantwortlichkeit auch einige Freiheit der Bewegung haben muß, verſteht ſich nicht minder von ſelbſt. Ueberraſchen wird vielleicht die Wahrnehmung, daß mehrere der angeführten Schwierigkeiten, wenn man die mancherlei Rückſichtnahmen ſo nennen will, mit der Größe der Simultanſchulen nicht zu-, ſondern im Gegentheil abnehmen, indem nur bei zahlreich beſuchten Anſtalten eine vollſtändig befriedigende Ausgleichung in Betreff der Zuſammenſetzung und der Stärke der mancherlei Unterrichts-Abtheilungen recht möglich iſt. Sei die Schule aber groß oder klein, eine annähernd gleiche Vertretung aller Confeſſionen iſt immer das günſtigſte Verhältniß. Was für Abweichungen indeſſen auch die Simultanſchule der Confeſſionsſchule gegenüber aufweiſen möge, es ſind niemals ſolche, welche der Erreichung der Erziehungs- und Unterrichtszwecke Eintrag thun könnten; und welche Rück-

sichten auch zu nehmen, und welche Unbequemlichkeiten zuweilen selbst zu ertragen sein mögen, dieselben verschwinden gegenüber den großen Vortheilen, welche den Schülern durch eine große, wohlgegliederte Schulanstalt überall da geboten werden, wo sonst (nach dem System der Confessionalität der Schulen) nur sehr kleine, mangelhaft ausgestattete Schulen bestehen könnten. Daß die Schüler etwas Tüchtiges lernen, bleibt doch außerordentlich wesentlich; denn dazu werden sie in die Schule geschickt, und das muß am Ende den Ausschlag geben*).

Wir wenden uns zur Erziehungsfrage der Simultanschule.

(Fortsetzung folgt.)

II.

Sind die Elementarvolksschulen in größeren Orten nach Vermögensklassen zu gliedern, oder sollen sie allgemeine Schulen mit gleicher Organisation sein?

„Die allgemeine Volksschule ist ein hohes Ideal, gegen dessen Verwirklichung selbst die Erfahrung bis jetzt noch nichts Stichhaltiges vorzubringen vermag."

Wichard Lange.

Die neuere Geschichte des deutschen Schulwesens hat, wie manche andere, so auch diese Frage zur öffentlichen Diskussion gestellt. Weit aus die meisten größeren Städte Deutschlands haben ihre Schulorganismen nach dem System der „Standesschule" eingerichtet, haben sie „nach Vermögensklassen gegliedert" und sind auch bei vorgenommenen Reorganisationen diesem Systeme treu geblieben. Beispielsweise: Chemnitz hat „höhere", „mittlere" und „niedere Bürgerschulen" — Leipzig „Bürgerschulen" und „Armen-" oder auch „Freischulen" — Dresden „Bürger-", „Bezirks-" und „Gemeindeschulen". Aehnliche Bezeichnungen für dieselben Dinge kehren in andern Städten wieder.

In Hamburg bestanden 1864 außer den zahlreichen Privat-

*) Die städtischen Schulen der hiesigen Provinz sind früher fast sämmtlich Simultanschulen gewesen. Daß dieselben seit ihrer Umwandlung in Confessionsschulen, d. h. seit ihrer Zerlegung in kleine, beinahe den Landschulen ähnliche Schulkörper, einen großen Rückschritt gemacht haben, ist eine ebenso bekannte als von allen, die mit den Culturverhältnissen der Provinz vertraut sind, beklagte Thatsache.

ſchulen noch „Armenſchulen“ und eine „mittlere Bürgerſchule“ als Staatsanſtalten, und der „Entwurf eines Geſetzes, betr. das Unterrichtsweſen, von der interimiſtiſchen Oberſchulbehörde, der Hamburger Bürgerſchaft vom Senate mitgetheilt am 2. Mai 1864“ enthielt die Beſtimmung, daß die neu zu ſchaffenden Staatsſchulanſtalten nach vier Vermögensklaſſen gegliedert werden ſollten: 1) „Armenſchulen“, 2) „Volksſchulen“, 3) „mittlere“ und 4) „höhere Bürgerſchulen“. Dieſem Entwurfe widerfuhr eine energiſche Oppoſition Seitens des Dr. Anton Rée und Genoſſen, indem ſie der „unrepublikaniſchen Standesſchule“ das Ideal der „allgemeinen Volksſchule“ gegenüberſtellten und auf die Schweiz wie auf Nordamerika, beſonders auf New-York hinwieſen, wo man daſſelbe in der Hauptſache ausgeführt findet. Dieſe Oppoſition, mit Dr. Rée an der Spitze, verhinderte die Berathung des genannten Entwurfes der Oberſchulbehörde, weil ſie es nicht für gerathen hielt, über ein Geſetz von ſolcher Tragweite wenige Wochen vor den Neuwahlen noch zu entſcheiden. Auf dieſe Weiſe veranlaßte ſie den Hamburger Schulſtreit, welcher bald auch über Hamburgs Gebiet hinausdrang, ſo daß die ſpecielle Hamburger Schulreformfrage zur allgemein-pädagogiſchen Principfrage wurde. Rée's Schriften: „Der Geſetzentwurf der Oberſchulbehörde und ein Gegenentwurf von Dr. Anton Rée.“ — „Die allgemeine Volksſchule oder Standesſchulen?“ riefen eine Menge Entgegnungen hervor, auch von zum Theil namhaften Vertretern der modernen Pädagogik, und in den „Rheiniſchen Blättern“ wie in der „Allgemeinen Deutſchen Lehrerzeitung“ entſpann ſich der theoretiſche Kampf, welcher trotz vielſeitiger Rede und Gegenrede noch immer nicht zum Abſchluß gelangt iſt. Von nicht geringer Wichtigkeit war der Umſtand, daß auf Dr. Rée's Anſuchen Dieſterweg, der in ganz Deutſchland mit höchſter Achtung genannte „Neſtor der deutſchen Pädagogik“, ſein Gutachten über die Frage abgab, welches zu Gunſten der allgemeinen Volksſchule ausfiel. So wenig er beabſichtigte, ſich mit ſeiner Meinung als Autorität hinzuſtellen, wie er ja überhaupt ſtets das Recht und die Pflicht eigener, ſelbſtändiger Prüfung anerkannt wiſſen will — ſo viel trug doch ſeine Ausſprache dazu bei, daß die allgemeine Volksſchule an Anhängern gewann, und wenn ſich auch keineswegs behaupten läßt, daß der entbrannte Kampf entſchieden ſei; wenn man auch nicht erwarten darf, daß die praktiſche Durchführung des Ideals ſobald ihren Anfang nehmen werde: ſo kann doch kaum jemand leugnen, daß ſich der Sieg nach dieſer Seite neige. Hervorzuheben iſt dabei das Zugeſtändniß, welches ihren Verfechtern von gegneriſcher Seite gemacht worden iſt. Chr. Metzger, der großherzogliche Inſpector der katholiſchen Elementarſchulen zu Mainz, ſagt in ſeinem

Jahresberichte für das Schuljahr 1867—1868, daß er in der Theorie vollständig mit ihnen einverstanden sei, ist aber trotzdem noch Gegner der allgemeinen Volksschule, indem er sich auf die „leidige Mutter Erfahrung" beruft, welche die Hindernisse der praktischen Durchführung als unbesiegbar erscheinen lasse. So spricht Einer für viele Andere. Bis dahin, bis zum Beginn der Verwirklichung, gehen überhaupt die Ansichten noch nicht zu weit auseinander; dann aber tritt die Behauptung der Unausführbarkeit des „Ideals" in die Debatte ein, und was sonst noch geltend gemacht wird, ist selten mehr, als eine Illustration oder Zugabe zu dem genannten Haupteinwande. Mit Bezug hierauf sagt jedoch Wichard Lange: „Die Logik und die Wahrheit sind Mächte, denen kein Denkender auf die Dauer zu widerstehen vermag, und der Wahrheit muß sich auch die Wirklichkeit schließlich fügen, wenn sie nicht in sich selbst zusammensinken und dem Tode verfallen will." (Rhein. Bl. des XXII. Bandes neuester Folge 2. Heft, pag. 118.)

So viel über die Entstehung und geschichtliche Entwicklung unserer Frage. Ihre Erörterung in den verbreitetsten pädagogischen Blättern der Gegenwart hatte zur Folge, daß sich die anfänglich noch verworrenen Begriffe, welche sich an die Idee einer allgemeinen Volksschule geknüpft hatten, nach und nach abklärten, und diese nahm sonach an Klarheit und Durchsichtigkeit zu. Ihre Wichtigkeit und Tragweite ist so sicher nachgewiesen, daß es für einen denkenden Pädagogen keiner weiteren Aufforderung bedarf, sich über sie zu orientiren, um so zu einem selbständigen Urtheile darüber zu gelangen, auf welche Seite er sich zu stellen habe; denn ohne Parteinahme wird es hier nicht abgehen. Indem wir uns jetzt zur Beantwortung der Frage unseres Themas wenden, werden wir uns angelegen sein lassen, die hierzu nöthigen Grundlagen zu bieten, und in diesem Sinne nennen wir den ersten Theil unserer Antwort

Die Entscheidung.

Werden irgendwo Verbesserungsvorschläge gemacht; sucht man eine bestehende Einrichtung zu verdrängen, um eine andere an ihre Stelle zu setzen: so liegt der Schluß nahe, daß die erstere nicht mehr befriedigt, daß sie sich überlebt hat, daß sie ihrem Zwecke nicht mehr entspricht. Nicht umsonst wählen wir hierbei für eine Sache verschiedene Bezeichnungen; ist es doch Thatsache, daß die genannte Erscheinung sich in der Entwickelungsgeschichte eines Volkes wie auch der ganzen Menschheit so oft wiederholt, daß unsere Tageslitteratur ihre stehenden Phrasen dafür hat, die sich vom Tone der leisen, verschämten Andeutung bis zu dem der energischen Forderung erhoben. Wir brauchen

hierüber keine längere Auseinandersetzung; wer Natur und Geschichte aufmerksam betrachtet, wird der Erscheinung tausendmal begegnet sein, wird sie als natürlich erkennen und diejenigen aufrichtig bedauern, welche dieser ewige Wechsel beunruhigt. Ein Blick auf die Geschichte des Schulwesens und in die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft lehrt uns ein Gleiches; das bekannte Wort:

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen —"

bewährt sich auch da. Jetzt ist die Frage der „allgemeinen Volksschule" zur Discussion gestellt — man beantragt, befürwortet und vertheidigt eine Einrichtung, welche an die Stelle einer bereits lange Zeit bestehenden gesetzt werden soll. Damit ist die Unzufriedenheit mit letzterer offen ausgesprochen; in unserem Fall: man mag die bestehende „Standesschule" nicht mehr.

Es wird daher nothwendig sein, darüber ins Klare zu kommen, inwiefern die Standesschule zu verwerfen sei.

Wie schon erwähnt, sind die Schulorganismen der größeren Städte Deutschlands nach dem System derselben eingerichtet; dieselben sind „nach Vermögensklassen gegliedert"; sonach werden die mit ihr gemachten Erfahrungen die beste Grundlage zu ihrer Beurtheilung abgeben.

Fassen wir zunächst das humane Moment in's Auge.

Der Blick auf das System der Standesschulen zeigt uns in dessen Durchführung eine große Mannichfaltigkeit. Hier finden wir „Bürgerschulen", „höhere Bürgerschulen" für Söhne und Töchter „gebildeter Stände" — „höherer Stände" — „bemittelter Klassen"; dort „mittlere Bürgerschulen", „Volksschulen", „Bezirksschulen" für den „Mittelstand" — „niederen Bürgerstand"; zuletzt „Armenschulen", „Freischulen", „Gemeindeschulen" für den „niederen Handwerkerstand" — die „Arbeiterklasse". Obwohl sich die Vertheidiger der Standesschulen gerade auf diese Mannichfaltigkeit etwas zu Gute thun, durch welche es allein möglich werde, der Verschiedenheit der Anforderungen und des Bedürfnisses zu begegnen, und welche allein der Beschaffenheit der socialen Verhältnisse entspreche, müssen wir doch hervorheben, daß sie uns gerade bedenklich erscheint. Der in niederer Sphäre Geborene fühlt genugsam, daß die Umstände, unter welchen er lebt, der Befriedigung selbst seiner materiellen Bedürfnisse ungünstig sind; seine Kleidung, Wohnung und Nahrung sind derart, daß sie kaum den allerbescheidensten Anforderungen genügen; ja, es giebt Fälle, wo selbst diese ersten Bedingungen menschenwürdiger Existenz in Frage gestellt sind. Wird dadurch nicht selten die physische Entwickelung des Menschen verkümmert, so liefert uns die Beschaffenheit der geistigen Entwickelung das-

ſelbe Reſultat, wenn man ſie nicht beſſer unterſtützt, als bisher. Die Erfahrung beweiſt das. Wenn aber Dieſterweg ſagt: „Das höchſte Ziel der durch die Natur indicirten menſchlichen Beſtimmung iſt, da ſein höchſtes Prädicat Vernunft heißt, vernünftige Ausbildung, und das unentbehrlichſte Mittel dazu iſt Entwickelung und Bildung der Kräfte des Menſchen im Alter der Entwickelung“ — ſo ſpricht er damit jedem, auch dem ärmſten Kinde das unbedingte Recht auf die Entwickelung der ihm vom Schöpfer verliehenen Kräfte und Anlagen zu. Es iſt eine Forderung der Humanität, dieſes Recht zu achten, und nicht blos das — dem Rechte muß auch Gerechtigkeit widerfahren!

„Freilich wird“, ſagt Wich. Lange, „der egoiſtiſche Menſch, welcher in der Wolle ſitzt, ewig dahin ſtreben, den Löwenantheil deſſen, was die Geſellſchaft bietet, für ſich und die Seinigen in Anſpruch zu nehmen, und die geſellſchaftlich Unterdrückten in ihrer Unterdrückung zu erhalten ſuchen, weil er in ihnen gefügige Werkzeuge erblickt zur Erreichung ſeiner ſelbſtſüchtigen Abſichten“ — aber iſt das etwa Humanität?

Die Standesſchule begünſtigt dieſes inhumane Streben, indem durch ihre Unterſcheidung zwiſchen den Ständen die Standesunterſchiede rückwirkend auf die Erfüllung des Schulzweckes gemacht werden.“ Gegen alle darauf bezüglichen Bemäntelungsphraſen citiren wir eine ſehr offene Ausſprache der Schuldeputation zu Dresden, in deren „Bericht über die ſtädtiſchen Elementarſchulen“ vom Jahre 1867 es heißt: „Wer wollte alſo in Abrede ſtellen, daß der hiſtoriſche Grund jener Dreitheilung (in Bürger-, Bezirks- und Gemeindeſchulen) hauptſächlich im Geldbeutel der erziehungspflichtigen Einwohnerſchaft und deſſen verſchiedener Leiſtungsfähigkeit zu ſuchen iſt?“

Dabei wird zugleich bemerkt, „daß jene Unterſcheidung in Zeiten erwachſen und aus ſolchen überliefert worden iſt, in welchen nach damaliger Auffaſſung die Schulfrage mit der Geldfrage identiſch war, in welchen eine Trennung der Geſichtspunkte ernſtlich als eine Phantasmagorie betrachtet worden ſein würde.“ Die Standesſchule, welche das Recht auf Bildung nicht als ein für alle Stände gleiches anerkennt, das Bildungsbedürfniß der niederen Klaſſen ableugnen will und für ihre Leiſtungen den Geldbeutel der Erziehungspflichtigen als Maßſtab nimmt, hat ſonach eine inhumane Tendenz.

Ein weiteres Moment iſt das ſociale.

Vielen Eltern, ja, ganzen Schichten der Geſellſchaft fehlen die Mittel zur Erziehung; die Geſellſchaft aber, der ſie angehören — die Staatsgeſellſchaft oder die Gemeinde — hat dieſe Mittel zwar, iſt aber nicht geneigt, das gleiche Recht auf Bildung für alle anzuerkennen und zu befriedigen durch Einrichtung allgemeiner Volksſchulen. Sie errichtet für ihre niederen Schichten

Schulen, welche ſich von anderen durch niedrigere Lehrziele, durch Beſchränkung der Lehrſtoffe, durch geringere Stundenzahl, durch Ueberfüllung der Klaſſen und — durch ein geringeres oder ganz wegfallendes Schulgeld unterſcheiden. Damit läßt man es genug ſein und wiegt ſich in dem ſtolzen Bewußtſein, allen Bedürfniſſen und allen Verhältniſſen Rechnung getragen zu haben. Für diejenigen, welche mehr Schulgeld bezahlen können, giebts ja andere, beſſere, für die, welche den höchſten Satz nicht ſcheuen, noch beſſere Schulen. Außerdem hat man für die befähigtſten und fleißigſten Schüler der „Armenſchulen“ einige Freiſtellen an höheren Schulen geſtiftet. Was will man mehr?

Trotzdem hält die Verfaſſungsdeputation des Dresdner Stadtverordnetencollegiums in ihrem Berichte an daſſelbe (Referent: Adv. Kretzſchmar) die daſige Dreitheilung der Elementarſchulen für „unnöthig und der gedeihlichen Entwickelung des öffentlichen Lebens nicht zuträglich.“ Wir glauben in unſerem Rechte zu ſein, wenn wir hierin ein ſociales Bedenken erblicken. Solche ſind auch von anderen Seiten laut geworden, und man hat nicht mit Unrecht darauf hingewieſen, daß die ſociale Frage gewiß weniger durch koſtſpielige Agitation und ſtürmiſche Arbeiterverſammlungen, weniger durch Strikes und ſonſtige bedenkliche Mittel, ſondern in erſter Linie durch eine beſſere Schulbildung, welche Rohheit und Unwiſſenheit dämpfen, dagegen die Erwerbsfähigkeit ſteigern werde, gelöſt werden könne. Muß man dieſe Wahrheit anerkennen — wie ſtellt ſich denn das Syſtem der Standesſchule dar! Es iſt ja gerade dasjenige, welches die Glieder der unbemittelten Klaſſen in ihrer niederen Sphäre feſthält; es iſt das Syſtem, welches ſie von dem Einfluſſe feinerer Sitten, höherer Bildung abſchließt, welches immer noch die große, mittelalterliche Kluft befeſtigen hilft, die zwiſchen der ſogenannten höheren Geſellſchaft und dem Arbeiterſtande von Alters her beſteht! Die Standesſchule iſt nicht geeignet, der ſocialen Frage, die „als ein drohendes Ungewitter am Horizonte des geſellſchaftlichen Lebens heraufzieht“, die Spitze abzubrechen; ſie befördert vielmehr Hochmuth, Dünkel und Geldprotzenthum auf der einen Seite, — Rohheit, Unwiſſenheit, Elend und Armuth auf der andern, ſchneidet daher den niederen Ständen jede Gelegenheit zum Emporkommen ab.

Berückſichtigen wir nun noch das pädagogiſche und ſpeciell ſittliche Moment, ſo ergeben ſich auch aus deſſen Betrachtung manche Vorwürfe für die Standesſchule.

Der bereits erwähnte Bericht der Verfaſſungsdeputation ꝛc. bemerkt hierzu: „Der Unterſchied in der moraliſchen Art und Führung der Kinder, auf den man ſich zur Rechtfertigung jener Dreitheilung bezogen hat, dürfte mehr nur in der Einbildung, als in der Wirklichkeit beſtehen.“ Die Standes-

ſchule macht aber dieſen Unterſchied, ſchließt die Kinder höherer Stände von denen niederer Stände ab und behauptet, es möchte ein ſittlicher Nachtheil für erſtere aus dem etwaigen Umgange mit letzteren hervorgehen. Eine geſunde Pädagogik lehrt dagegen, daß die Tugend Uebung verlange, wenn ſie ſich bewähren ſoll, und es wird darum ſehr erſprießlich ſein, eine Berührung wohlgearteter Kinder mit weniger wohlgearteten ſtattfinden zu laſſen. Der mehrfach erwähnte Bericht ſagt: „Der erzieheriſche Gewinn, den dieſe Gemeinſchaft für beide Theile, wenn auch zunächſt und hauptſächlich für den ſchwächeren ergiebt, iſt im öffentlichen Intereſſe weit höher anzuſchlagen, als der Nachtheil, der bisweilen etwa damit für die Sprößlinge ſogenannter guter Familien verbunden ſein mag, wenn dieſe es an der nöthigen, freilich ſtrengen, aber denn auch gegen jenen Nachtheil genügend ſicher ſtellenden Zucht fehlen laſſen.“

Die Standesſchule handelt nur im ſcheinbaren Intereſſe der höheren Stände, identificirt ungerechterweiſe die Begriffe gut und böſe — geſittet und ungeſittet mit reich oder wohlhabend und arm oder niedrig und verhindert, was die Philanthropen aller Zeiten mühevoll erſtrebten: Das Weiterdringen der Bildung aus den höheren in die niederen Schichten. Die Ungleichheiten zwiſchen den gut und minder gut Situirten treten im Leben Zeit genug hervor; es kann nicht pädagogiſch genannt werden, ſie „in die unſchuldige Kindeswelt und in das große Werk der Erziehung hineinzutragen.“

Die Folgen, welche ein ſolches Verfahren für die Kinder ſelbſt hat, giebt uns die Erfahrung an die Hand. Auf der einen Seite werden dadurch Stolz und Ungerechtigkeit gegen andere geradezu anerzogen, und gegen das ſittlich verfeinerte Gefühl der Jugend höherer Stände wäre manches Beiſpiel von Blaſirtheit und Beſchränktheit anzuführen, abgeſehen davon, daß zweideutige Redensarten, die nicht in den Hütten der Armuth allein vorkommen, ein um ſo ſchädlicheres Gift für die kindliche Unſchuld ſind, je mehr ſie ſich in raffinirten Anſpielungen ergehen. Dem gegenüber zieht man durch die ängſtliche Abſchließung in den armen Kindern das Laſter des Neides groß, und die ſittliche Rohheit, die man eo ipso bei ihnen vorausſetzt, wird dadurch nicht gehoben, ſondern geradezu begünſtigt. Iſt es doch eine bekannte Thatſache, daß diejenigen, welchen man nichts Gutes zutraut, deſto unverbeſſerlichere Menſchen werden, wohingegen einzelne, denen ſich eine helfende Hand im Vertrauen auf die nie ganz untergehende Spur des Guten zu ihrer Rettung bietet, gewöhnlich in ſich gehen und den Weg des Beſſeren einſchlagen. Ein armes, zurückgeſetztes Kind, dem faſt nie ein freundlich Wort gewidmet worden war, trat einſt hocherfreut in die ärmliche Wohnung ſeiner Pflegeeltern und erzählte, daß es

auf der Straße einem guten Herrn begegnet sei, der es gefragt habe: Liebes Kind, wo ist denn eure Schule? „Liebes Kind! — so hat zu mir noch Niemand gesagt!“

Wir haben nun noch einen Punkt hervorzuheben, der für die Standesschule in erster Linie maßgebend ist: den Geldpunkt. Dabei machen wir zuerst auf die Schwierigkeiten aufmerksam, welche sich bei dem üblichen Schulgelderhebungsmodus herausstellen. Bei den Armen- oder Gemeindeschulen, für welche bekanntlich, wenn sie nicht ganz vom Schuldgeld befreit sind, der niedrigste Satz festgestellt ist, werden meistens die geringen Beträge durch den Erhebungsapparat so weit aufgezehrt, daß der Rest in keinem Verhältnisse mehr steht zu der Mühe, mit welcher auch der geringe Betrag von den Eltern aufgebracht werden muß. Dazu ziehen die bisweilen wechselnden Verhältnisse der Eltern eine Menge Uebelstände nach sich; so Versetzungen der Kinder aus einer Kategorie in die andere, eine bedeutende Anhäufung von Resten, Ungerechtigkeiten bei Gewährung von Freistellen in höheren Kategorien u. s. w. So kommt es in Dresden häufig vor, daß manche Eltern ihre Kinder in die Bürgerschulen und Bezirksschulen aufnehmen lassen, später ihren Verpflichtungen nicht nachzukommen vermögen, sich aber trotzdem aus einem gewissen Gefühle der Zurücksetzung gegen die Versetzung derselben in die nächst niederen Kategorien sträuben. Werden aber bei den höheren Kategorien die Schulgeldreste nicht mit der Strenge eingezogen, wie es die Gerechtigkeit erfordert, „so fehlt es“, sagt der genannte Bericht der Verfassungsdeputation ꝛc., „an der nöthigen Gewähr dafür, daß nicht bei der Aufnahme in einzelne Anstalten Bevorzugungen stattfinden, welche für manche sehr ehrbare Eltern und deren Kinder aus den ärmeren Klassen in schreiende Ungerechtigkeiten ausarten und den wohlbegründeten Unwillen der Zurückgesetzten hervorrufen.“

Summiren wir nun die an der Standesschule gemachten Erfahrungen, so ergiebt sich, daß an derselben sehr wesentliche Ausstellungen zu machen sind, welche genügend das Urtheil motiviren, was mit dem Vorschlag einer neuen Einrichtung bereits über sie ausgesprochen ist: Die Standesschule kann vor den Principien der neuen Zeit nicht mehr bestehen.

So viel Schmerzliches auch das Verwerfungsurtheil über eine Einrichtung, welche ihres Alters wegen ehrwürdig erscheint und durch ihr langjähriges Bestehen mit der herrschenden Lebensanschauung gleichsam verwachsen ist, haben mag, — so wenig darf eine solche conservative Neigung über innere Reformgründe gestellt werden, und „man macht“, wie auch der Bericht der Schuldeputation ꝛc. sagt, „sich lediglich einer petitio principii schuldig, wenn man aus der Thatsache des historischen

Entstehens einen Grund der Berechtigung des Fortbestandes ableiten will."

An Stelle der alten Einrichtung ist eine neue vorgeschlagen: Die allgemeine Volksschule. Wir werden diesen Vorschlag zu prüfen, die Vortheile desselben zu erwägen haben.

Die „allgemeine Volksschule"! Sehen wir zunächst, was dieser Begriff sagen will; er ist sehr oft mißverstanden worden, und wir müssen daher doppelte Vorsicht gebrauchen. „Volksschulen" haben wir dem Namen nach schon jetzt, indem man diese Bezeichnung vorzugsweise für die Landschulen und die niederen Kategorien der Standesschulen in größern Städten anwendet. Jedoch ist diese Anwendung nach den modernen Begriffen von der Staatsgesellschaft keineswegs mehr zu billigen; „Volk" bedeutet heutzutage nicht mehr die untern Gesellschaftsschichten im Gegensatz zu den höheren Ständen, sondern die ganze Staatsgesellschaft, die Gesammtheit aller Staatsbürger. Mit der neu vorgeschlagenen Einrichtung wird nun erst die wahre Volksschule ins Leben gerufen, eine Schule, in welcher alle Kinder des Volkes von denen des höchsten Beamten herab bis zu denen des Tagelöhners ihre Elementarbildung empfangen, eine Schule, welche allen gemeinsam ist, weshalb sie auch die „allgemeine" heißt.

Dr. Rée sagt: „Hat der Staat für sich, wie für seine Bürger in seinen Schulen ausschließlich das Interesse, eine möglichst gute Bildung möglichst vielen Kindern zu verschaffen, so muß er, zumal, da er dafür keine größeren Kosten hat*), allen die gleiche Arena öffnen, sie alle in gleich organisirte Schulen schicken, deren Lehrziel das der mittleren oder höheren Bürgerschule ist. Das ist die allgemeine Volksschule, wie wir sie verlangen!

Aehnlich Wichard Lange: „Man stellt ein Bildungsziel auf, läßt alle ohne Unterschied des Standes und der Geburt darnach laufen und freut sich derjenigen, die es erreichen, weil ihre Anlagen ihnen solches gestatten. Gewiß würden in diesem Falle nicht blos die Kinder der Vornehmen dort oben ankommen. Das größere oder geringere Fernebleiben vom Ziele würde abhängig sein von den natürlichen Schranken, die der Schöpfer durch die Beanlagung gesetzt hat, nicht aber abhängig von denjenigen künstlichen Hindernissen, welche von den Menschen herrühren, oder von einem widrigen Geschicke, dessen Bekämpfung uns von unserer Religion der Liebe als Pflicht hingestellt wird." Kürzer definirt Lange an derselben Stelle die allgemeine Volks-

*) Dr. Rée bezieht sich hier auf die von ihm entworfenen Kostenanschläge.

ſchule als den „gemeinſchaftlichen Unterbau der höheren Schulen, in dem die Jugend bis zur Grenze des ſchulpflichtigen Alters verweilt, und man will, daß dieſer gerade ſo eingerichtet werde, wie dies das Ziel einer höheren Lehranſtalt nach der jetzt beſtehenden pädagogiſchen Einſicht verlangt.“

Dieſterweg fordert in ſeinem „Gutachten“: „a) Gleichheit der Jugendbildung. b) Vereinigung der Jugend aller Stände in denſelben Anſtalten, nach der Verſchiedenheit der von der Natur gegebenen Geſchlechtsverſchiedenheit, ohne Berückſichtigung der ewig wechſelnden, zufälligen, meiſt willkürlichen, von den einzelnen ſelten abhängigen Ungleichheiten in Rang und Stand, Vermögen und Beſchäftigungsweiſe u. ſ. w.“

Dies über den Begriff der allgemeinen Volksſchule; wir ſchließen hieran die Darlegung der Motive, welche für ſie ſprechen.

Nach Dieſterweg's Vorgange gehen wir von demjenigen aus, welches in der Beſchaffenheit der Menſchennatur gegeben iſt. „Noch kein Phyſiolog“, ſagt er, „hat generiſche Unterſchiede nach der Verſchiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beſchäftigung der Eltern nachzuweiſen vermocht; ſogar der Einfluß der Bildung iſt nicht conſtatirt.“

Und er ſchließt, nachdem er in einem folgenden Grundſatze „die vernünftige Ausbildung“ als das „höchſte Ziel der durch die Natur indicirten menſchlichen Beſtimmung“ hingeſtellt hat: „Da die Natur die Gleichheit ſetzt, ſo folgt die Geſellſchaft dieſem Winke (oder Gebote der Natur und ihres Schöpfers) durch Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen.“

Hierbei dürfen natürlich die individuellen Verſchiedenheiten der Anlagen nicht verwechſelt werden mit ſolchen Verſchiedenheiten, welche vom Stande der Eltern abhängig ſein würden, wenn ſie nicht blos in der Einbildung beſtänden. Es giebt ja nicht blos in den höhern Ständen ſogenannte gute Köpfe, ſondern auch in den niederen, und nicht blos in Armenſchulen finden ſich Schüler, die das Klaſſenziel nicht erreichen, ſondern auch in höheren Bürgerſchulen. So ſind vor der Natur, „die ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt“, alle Stände gleich, und Dieſterweg will, daß man in Bildungsſachen ihren Wink befolge. Geſchieht dies, ſo ſchafft man in der Schule eine Anſtalt, die jedem Gelegenheit giebt, ſeine Kräfte zu entwickeln — eine „Arena“, in welcher alle nach einem Ziele laufen —

„Und in feurigem Bewegen
Werden alle Kräfte kund.“

Den Erfolg eines ſolchen Wetteifers veranſchaulicht Dr. Rée mit Zahlen. „Schickt der Staat etwa 8000 Kinder in ſeine Armen-, Volks-, mittlern und höhern Bürgerſchulen, in die

letzteren etwa 300, so sind die übrigen 7700 Kinder in die Unmöglichkeit versetzt, das Lehrziel der höhern Bürgerschule zu erreichen, während in der allgemeinen Volksschule sämmtlichen 8000 Kindern dieselbe Arena geöffnet ist, und nun nicht blos die 300, sondern alle 8000 soweit in ihrer Bildung kommen werden, als es ihnen von Natur und Verhältnissen gestattet ist. Daß nicht alle 8000 das höchste Ziel erreichen werden, versteht sich von selbst; das gilt aber auch ebenso gut von den 300 Bevorzugten; auch von denen werden einige in der Mitte stehen bleiben, oder nicht einmal bis zu dieser Mitte kommen, wenn von ihnen auch wahrscheinlich nicht ganz so viele Procent zurückbleiben werden, wie von den sämmtlichen 8000."

Sonach ist die allgemeine Volksschule diejenige, welche die meiste Bildung verbreitet, welche, wie Dr. Rée sagt, „möglichst vielen Kindern eine möglichst gute Bildung geben wird", und das ist das zweite Moment, welches für sie spricht. Es ist wahr, daß auch bei der jetzigen Einrichtung es einzelnen begabten Menschen aus niederen Ständen möglich geworden ist, sich aufzuschwingen und siegreich mit solchen zu konkurriren, denen schon die Geburt eine bevorzugte Stellung in der menschlichen Gesellschaft sicherte; die Namen eines Luther, Kepler, eines Moses Mendelssohn bestätigen es; sollte man sich aber dadurch abhalten lassen, den aus der Niedrigkeit emporstrebenden Talenten ihre geistige Entwickelung zu erleichtern? Der „Kampf um's Dasein", um's Brod bleibt ihnen immer noch vorbehalten.

In unserer Zeit vollzieht sich ein Nivellirungsproceß zwischen den Vorrechten der Geburt, des Standes und denen der Bildung. Der Kampf zwischen beiden bringt, im Gegensatz zu manchem anderen, auf beiden Seiten Gewinn; was aber das Wesentlichste dabei ist, wird uns erst klar, wenn wir überlegen, wieviel höher dadurch der Werth der Bildung gestiegen ist. Sie ist wahrlich eine Macht geworden, wenn auch langsam und mit großer Anstrengung. Noch aber giebt es kein Ruhen auf Lorbeeren; große Aufgaben sind noch zu lösen — das Losungswort heißt: Vorwärts!

Auch die allgemeine Volksschule soll ein Glied werden in diesem Kampfe; sie soll Streitkräfte bilden und die „Macht" verstärken. Diesterweg erinnert daran, daß 1789 das Evangelium der „Gleichheit" proklamirt worden ist; doch hat man damals übersehen, daß man erst die Menschen bei der Entwickelung ihrer Kräfte unterstützen mußte, wenn man ihnen dann den freien Gebrauch derselben gewähren wollte. Die allgemeine Volksschule vermittelt die Gleichheit „in der Befriedigung der Entwickelungsbedürfnisse."

Es ist bereits angedeutet worden, in welchem Verhältniß sie zur socialen Frage stehe. Fragt es sich doch, meint Wich.

Lange, „ob angeſichts der drohenden Gefahr im ſocialen Leben die Geſellſchaft nicht am Ende dem Gebote der gemeinſten Klugheit folgt, wenn ſie auf dieſen Punkt ihr Augenmerk und ihre ernſtlichſten Anſtrengungen richtet.“ Noch energiſcher tritt Dr. Rée mit dieſer Forderung hervor. Das ſociale Moment iſt ihm die Pointe deſſen, um was ſich's bei der Einrichtung der allgemeinen Volksſchule handelt. „Dieſe Pointe iſt die Bedeutung der geforderten neuen Inſtitution für die größte, die bedeutungsvollſte Aufgabe unſerer Zeit, für die Aufgabe, den ſogenannten vierten Stand mit dem Bürgerſtande zu verſöhnen, die Grenzen zwiſchen beiden durch gleiche Bildung zu verwiſchen und auch den Aermſten eine ſolche Erziehung zu geben, daß ſie mit den von Haus aus beſſer Geſtellten in Begründung einer menſchenwürdigen Carrière konkurriren können.

Die Arbeiterfrage iſt das Geſpenſt unſerer Zeit; nicht ſocialiſtiſch-kommuniſtiſche Theorien können es beſchwichtigen; nicht vornehmes Ignoriren vermag es zu bannen. Die neue Inſtitution wird folglich ihre Aufgabe nach dieſer Seite hin darin zu ſuchen haben, daß ſie jedem Gliede auch der niederen Stände Gelegenheit giebt, „ſich dieſelbe Bildung und dieſelbe Fähigkeit zum Erwerb, wie die Söhne der beſſer Geſtellten zu verſchaffen.“

Die Beobachtungen an der Arbeiterbevölkerung großer Städte ſind, wie allgemein bekannt, von ſehr traurigen Reſultaten begleitet. Die Sorge um den Erwerb des Allerunentbehrlichſten nimmt die ganze Kraft in Anſpruch; für einen höheren Aufſchwung fehlt alle Gelegenheit, jedes Mittel. Laſter und Verbrechen aller Art häufen ſich in erſchrecklichem Grade; wer es nicht weiß, orientire ſich über die Verbrecherſtatiſtik und leſe einige Schriften, wie: Guſtav Raſch, „Die dunkeln Häuſer Berlins“ — ein Gefühl der Entrüſtung wird ſich ſeiner bemächtigen, der Entrüſtung über die pädagogiſche Ignoranz derjenigen, welche es unterließen, ſich jener Klaſſen anzunehmen, ſie geiſtig verſumpfen und ſittlich verthieren ließen und ſie dann nach Geſetzen beſtraften, welche ihre Ausſchreitungen aus der Bahn des Rechten mit demſelben Maße maßen, als die der Gebildeten. „Die Anwendung auf die Armenhäuſer liegt nahe, deren bei verallgemeinerter Schulbildung weniger werden würden.“ (Körner, die Volksbildung als Grundlage des modernen Staats- und Kulturlebens.)

Wohl verkennen wir keineswegs, daß theilweiſe und zeitweilig wohlthätige Lichtblicke dieſe Nacht des Elends durchdringen; einzelne Menſchenfreunde und ganze Vereine von ſolchen ſpenden reichliche Gaben zur Abhülfe der Noth. So erblicken in England die bemittelten Klaſſen ihren Beruf darin, die unbemittelten in der Erziehung ihrer Kinder zu unterſtützen; ja ſie ſchließen

mit den betreffenden Eltern geradezu Uebereinkünfte ab, um ihre Kinder Schulen zuzuführen, deren Koſten ſie übernehmen. Doch iſt dies alles nicht hinreichend; in den Berichten ſolcher Geſellſchaften, wie ſie auch, obgleich in weit kleinerem Maßſtabe, in Deutſchland zu finden ſind, ſtoßen wir alljährlich auf die ſtereotyp gewordene Klage, daß immer noch viel Elend zu heben, noch manches Opfer erforderlich ſei. Schwierig und umfangreich iſt daher die Aufgabe der allgemeinen Volksſchule; aber nur in ihr erblicken wir eine Gewähr dafür, daß eine durchgreifende Hülfe möglich wird, eine Gewähr für die befriedigendſte, achtungswertheſte und vollkommenſte Löſung der „drohenden“ ſocialen Frage. Der Segen ihrer Anbahnung wird zwar erſt der kommenden Generation in vollem Maße zu Theil — doch was ſoll das Harren, da der Hülferuf täglich zu unſern Ohren dringt!

Vergegenwärtigen wir uns dazu den erzieheriſchen, ſittlichen Gewinn, welchen die Einrichtung allgemeiner Volksſchulen bieten wird, ſo finden wir auch hierin einen wichtigen Vorzug derſelben.

In dem Wetteifer aller liegt ein Sporn für jeden, für die Kinder niederer Stände ein um ſo wirkſamerer, als ihnen ein andrer meiſtens fehlt. Für den Soldaten der norddeutſchen Armee liegt ein wohlthuendes Gefühl darin, daß er weiß: alle, vom reichſten Bankiersſohne bis zum Tagelöhnersſohne herab, müſſen denſelben Ranzen tragen, den er trägt, dieſelben Strapazen mitmachen, die ihm beſchwerlich fallen. Von je geringerem Herkommen er iſt, deſto mehr wird ſein Ehrgefühl durch dieſen Gedanken gehoben. Aehnlich wird es auch in der allgemeinen Volksſchule ſein: auch der Arme kann das Ziel erreichen; wenn ſeine Kräfte es ihm geſtatten, kann er der Konkurrenz mit den Söhnen vornehmer Familien erfolgreich die Spitze bieten. Eine ſolche Förderung des Ehrtriebes kann allein pädagogiſch genannt werden, und wir halten dafür, daß darin auch ein ſehr wirkſames Korrektiv für den nicht ſelten vorkommenden Dünkel der Kinder ſogenannter guter Familien gegeben ſei. Während die Standesſchule dieſem Dünkel Vorſchub leiſtet; während die vielfach ſehr lockere Disciplin der Bürgerſchulen, hervorgerufen durch die allzu große Rückſichtnahme auf die liebevolle Kurzſichtigkeit der Eltern, welche nur zu leicht heilſame Strenge mit „Barbarei“ und Inhumanität verwechſeln, den Einfluß der Schulzucht faſt vollſtändig aufhebt und annullirt: wird die allgemeine Volksſchule ein Maß für alle haben und die „reizenden Ungezogenheiten“, die „harmloſen Streiche“ der „Herzblättchen“ und „Goldjungen“ aus höhern Ständen mit demſelben ſcharfen Auge verfolgen, wie die vielleicht manchmal auffälligeren, plumperen, dafür aber auch weniger gefährlichen Fehltritte der Jugend niederer Stände.

Zeigen aber die Sprößlinge höherer Stände eine feinere,

äſthetiſchere Außenſeite, haben ſie Kenntniſſe und Uebung in den Formen des Umgangs, zeigen ſie Reinlichkeit, Ordnung und Akkurateſſe, ſo wird den armen Kindern dieſes gute Beiſpiel von weſentlichem Nutzen ſein, beſonders da das kindliche Alter die meiſte Bildungsfähigkeit vorausſetzen läßt. Der ärmliche Anzug dieſer Letzteren aber, ihr mageres Frühſtück wird für Erſtere dadurch erziehlich werden, daß ſie Zufriedenheit lernen, indem ihnen die Wohlthaten ihrer Eltern auf die natürlichſte und zweckentſprechende Art zur Anſchauung gebracht werden.

Damit iſt noch ein weiterer Vortheil verbunden. Werden, wie wir dargelegt haben, die Kinder aller Stände unter den Augen eines Erziehers vereinigt, ſo folgt daraus, daß „der ganzen Bevölkerung eines Landes mit der Zeit ein mehr gleichmäßiger Charakter in Sprache, Sitte und Lebensanſchauung“ verliehen wird. Was für ein Segen daraus für das Nationalgefühl, für die Einheitsbeſtrebungen, für die Entwickelung des Volksgeiſtes hervorgehen kann, wird ſich kaum jemand abſtreiten laſſen, der die Schule als ein wichtiges Organ des Staats- und Kulturlebens aufzufaſſen vermag.

Zugleich hat die Frage: Ob allgemeine Volksſchulen, oder Standesſchulen? eine andere im Gefolge: Die Schulgeldfrage. Die Alternative heißt hier: Schulgeld, oder Schulſteuer? Man iſt darüber noch lange nicht in's Klare; auch unter den Vertheidigern der allgemeinen Schule tauchen verſchiedene Anſichten auf. Die Zeit iſt noch nicht ganz vorüber, in welcher „die Schulfrage mit der Geldfrage identiſch war“, und ſo werden wir auch dem pekuniären Geſichtspunkte nicht ausweichen dürfen, um ſo weniger, als die Gegner ſich alle Mühe geben, von dieſem aus die Unausführbarkeit des Ideals der allgemeinen Volksſchule darzuthun. Nach Dr. Rée wird in der Schweiz ein Theil der Koſten durch den Staat und die Gemeinde, der übrige durch Schulgeld, welches in verſchiedenen Orten ein verſchiedenes iſt, aufgebracht. Dr. Rée iſt daher der Anſicht, daß die Koſten der allgemeinen Volksſchule durch Schulſteuer und Schulgeld gedeckt werden können. Dazu ſchlägt er vor, das Schulgeld nach zwei Seiten hin abzuſtufen; einmal nach den Unterrichtsſtufen, nach den Klaſſen und zum andern nach den Vermögensverhältniſſen der Eltern.

Bereits zu wiederholten Malen iſt auch der Antrag auf Unentgeltlichkeit des Volksſchulunterrichts geſtellt worden; man hat in Landtagsverſammlungen, in Regierungskreiſen, in Rathscollegien manches Für und Wider erörtert. Im Dresdner Stadtverordnetenkollegium wurde er ebenfalls eingebracht, und es wurde mit 39 gegen 8 Stimmen beſchloſſen, „den Stadtrath zu erſuchen, bei der Regierung die Erlaſſung eines Geſetzes zu beantragen, wodurch die Einführung einer allgemeinen Schulſteuer in den

Gemeinden .... bestimmt werde — und den Antrag der Verfassungsdeputation zu überweisen. Letztere motivirte denn auch in ihrem schon erwähnten Berichte diesen Antrag und befürwortete wegen der Tragweite der Frage, daß der Stadtrath um seine Meinungsäußerung ersucht werde. Die von demselben beauftragte Schuldeputation summirt nun nach mannigfachen Vergleichen der sächsischen Schulgesetzgebung mit den schweizerischen und englischen Unterrichtsverhältnissen, auch mit den Berathungen der deutschen Nationalversammlung vom Jahre 1848 ihre Meinung dahin,: 1. Für den Unterricht in der Volksschule ist auch ferner ein einheitlicher Einzelbeitrag — Schulgeld — sei es in angemessener Abstufung nach den Schulklassen, sei es ohne solche, zu entrichten. 2. Maß und Qualität des Volksschulunterrichtes bleibt unabhängig von dem Vermögen der Ernährer schulpflichtiger Kinder zur Abentrichtung dieses Schulgeldes überhaupt, oder eines ermäßigten Satzes desselben."

Gegen die Unentgeltlichkeit des Unterrichts sprachen außer den gesetzlichen Bestimmungen, wie sie jetzt gelten und außer den schweizerischen Erfahrungen, daß das, was umsonst sei, auch an Werth verliere — vorzugsweise Bedenken socialer Natur. Man machte geltend, daß man durch dieselbe erstens „dem Selbstständigkeitsbewußtsein des einzelnen zu nahe trete", weil ein Familienvater, der sich seiner Pflichten als solcher bewußt sei, die Erfüllung derselben auch nach dieser Seite hin als eine Ehrensache betrachten werde; ferner, daß man damit „die moralische Bedeutung des Ehebündnisses herabstelle", indem man sich davor zu hüten habe, der Vorstellung Eingang zu verschaffen, als sei die Ehe nur der Fortpflanzung wegen da und berge nicht auch zugleich die sittliche Pflicht in sich, mit eigner Aufopferung die Früchte derselben zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzuziehen; zuletzt, daß man damit „Ungleichheiten in der Herbeiziehung zu Gemeindeleistungen herbeiführe", in dem Falle nämlich, wenn jemand seine Kinder außerhalb der Volksschule erziehen lasse und doch zur Deckung der Kosten derselben mit herangezogen werde. Selbstverständlich würde die allgemeine Volksschule Ausnahmen wie diese gar nicht gestatten dürfen, und somit hat letzteres Motiv für sie keine Bedeutung. Im Uebrigen scheint es uns aber, als ob die hier in erster und zweiter Linie angegebenen Gründe im Verein mit den vorher angedeuteten und dem finanziellen Momente hinreichend seien, um eine Entscheidung gegen die Unentgeltlichkeit des Unterrichts — auch gegen die der allgemeine Volksschule — zu motiviren.

Wir kommen daher auf den Vorschlag des Dr. Rée zurück: Schulsteuer und Schulgeld. Der Staat oder die Gemeinde hat eine bestimmte Summe, jedenfalls mehr als bisher, für Schulzwecke im Ausgabebudget anzusetzen; der Rest wird

durch Schulgelder der Erziehungspflichtigen aufgebracht. Letztere sollen und können verschieden sein je nach den Ortsverhältnissen, den Unterrichtsstufen, den Vermögensverhältnissen der Eltern. Drei verschiedene Sätze würden genügend sein, und außerdem würde es sich nöthig machen, für die notorisch Unbemittelten eine Anzahl Freistellen zu verschaffen. Was bei der Besprechung der Standesschule zu erwähnen war, z. B. das nothgedrungene Versetzen und andere mit der aus pekuniären Gründen hervorgegangenen Theilung in verschiedene Kategorien zusammenhängende Unzuträglichkeiten würden nicht mehr zu beklagen sein. —

Fragen wir nun nach unserer Vergleichung der Standesschule mit der allgemeinen Volksschule, welche von beiden den Vorzug verdiene, so müssen wir sagen, daß nach den Principien, welche wir als maßgebende betrachten, der Vergleich zu Gunsten der letzteren ausfallen mußte. Die allgemeine Volksschule ist's daher, für welche wir uns entscheiden.

Andere Principien freilich liefern auch andere Resultate. Die allgemeine Volksschule hat Gegner, viele und namhafte Gegner. Durch unsere Entscheidung sind wir zu ihrem Anwalt geworden und erkennen es für nothwendig, die Einwürfe, welche man gegen sie gemacht hat und noch macht, zu widerlegen. Diesen Abschnitt, in welchem wir uns jedoch auf das Wesentlichste und hauptsächlichste beschränken müssen, nennen wir

Die Vertheidigung.

Diesterweg hat uns in dieser Beziehung ein gutes Beispiel gegeben; seine Widerlegung der gegen die Begründung einer allgemeinen Volksschule gemachten Einwürfe ist die allseitigste und gründlichste. Im Ganzen haben wir es noch mit denselben Bedenken zu thun, welche immer und immer wieder das Material zu jenen Vorwürfen abgeben, und von denen jedes einzelne ein Motiv mehr bieten soll, um zuletzt den Schluß ziehen zu können, daß die allgemeine Volksschule unausführbar sei.

Man stützt sich zu diesem Behufe zuerst auf den Geldpunkt.

Derselbe ist zwar in unserer bisherigen Darlegung immer der letzte gewesen, und obgleich wir wissen, daß er bedeutend in die Wagschale fällt, macht man uns vielleicht gerade daraus den Vorwurf, daß wir die Rechnung ohne den Wirth gemacht hätten, indem wir jenem Punkte keine bevorzugtere Stelle anwiesen. Es leitete uns dabei der Grundsatz, den auch die Dresdner Schuldeputation in ihrem Berichte ausspricht: „Es kann nur ein Schulziel geben. Wie dieses zu bemessen, ob nach dem im Jahre 1835 gesetzlich festgestellten Niveau oder

nach einem, den seitdem vor sich gegangenen, allgemeinen Fortschritten der menschlichen Geistesbildung entsprechenden, höheren, das wird von der Auffassung abhängen, welche die Schulgemeinde ihrer Ehrenpflicht, für die geistige Ausbildung der ihr angehörigen, schulpflichtigen Kinder zeitgemäße Sorge zu tragen, zu Theil werden lassen will. Stellt sie die finanzielle Konsequenz jener Pflichterfüllung über die Ehre und den Humanitätsberuf, so wird sie in dem niedrigeren, gesetzlichen Niveau eine ihr nicht zu bestreitende Basis finden; im umgekehrten Falle — und das scheint gegenwärtig der unsrige — wird sie vor Allem durch sachverständige Berathung jenes zeitgemäße Niveau kennen lernen und festgestellt wissen wollen, wonach — unbekümmert um den Geldpunkt, — das Schulziel festzustellen ist."

Einer Gemeinde und einem Staate, deren Vertreter sich achselzuckend auf den Geldpunkt berufen, giebt Diesterweg zu bedenken: „Bestreitet und behauptet nun jemand, daß es an diesen Mitteln gebricht, so behauptet er, daß es, nächst der Sorge für Sicherheit, Ordnung und Erhaltung des Ganzen, an den Mitteln für die allerunentbehrlichsten, nothwendigsten und wichtigsten Anstalten gebricht, behauptet er, daß die Staatsgesellschaft unfähig sei, eine ihrer ersten und dringendsten Aufgaben zu lösen, eine ihrer obersten Pflichten zu erfüllen, d. h. er behauptet, daß die Gesellschaft sich erst in den ersten und rohesten Anfängen der Kultur befinde! Freilich, wenn man, wie dies in Schulsachen nur zu oft geschieht, nicht den Umfang und die Größe der Pflicht als Maßstab nimmt — vom Humanitätsberufe noch ganz zu geschweigen — da ist's erklärlich, daß man mit Shylocks beneidenswerther Beharrlichkeit auf dem Satze stehen bleibt: „Die Staats- — oder kommunlichen — Mittel gestatten es nicht."

Wenn Lehrer schließlich diesen Gesichtspunkt zu dem ihrigen machen — die Vertheidiger der Standesschule werden dieser Gefahr am meisten ausgesetzt sein — so erscheint uns dies räthselhaft und — traurig.

Zu diesem pekuniären Einwande tritt die Befürchtung, daß es einen allzugroßen Kontrast gäbe, wenn die Kinder vornehmer Eltern mit solchen von niedrigem Herkommen, welche schon in ihrer äußeren Erscheinung von einander bedeutend abstächen, täglich verkehren sollten.

Man führt in dieser Beziehung an, daß die „Kinder des Volkes," wie Diesterweg sagt, in zerrissenen und schmutzigen Kleidern, mit unreinem Gesicht und Haar, mit schmutzigen Händen, mit einer ordinären Ausdrucksweise und einem Vorrath ungeschliffener Worte zur Schule kommen würden. Es bleibe

deshalb rathſam, daß man ſie in abgeſonderten Schulen unterrichte. — Wir leugnen keineswegs, daß dieſe Erſcheinungen ſehr oft anzutreffen ſind; aber alles mit Unterſchied. Erſtlich kennen wir gut disciplinirte Klaſſen in Armenſchulen, welche Schmutz und zerriſſene Kleider, rohes Benehmen auch nur in Ausnahmen aufzuweiſen haben; dann aber müſſen wir ſagen, daß dieſe Uebelſtände ja um ſo leichter und ſchneller zu beſeitigen ſein werden, als das verwahrloſte Kind tagtäglich beſſere Beiſpiele ſieht. Uns hat es immer geſchienen, als ſei es für die Mütter, welche ihre Kinder ſchmutzig und liederlich zur Schule ſchicken, ein großer Troſt geweſen, wenn ſie ſich ſagen konnten: andere gehen ja auch nicht beſſer! Der Troſt wird ihnen dann fehlen. So wird auch eine rohe Ausdrucksweiſe nicht lange wuchern, wo das beſſere Beiſpiel und eine energiſche Zucht ihr entgegentritt. Was alſo als ſchädlich hingeſtellt wird, ſchlägt ins Gegentheil um, indem auch die Kinder höherer Stände davon Gewinn haben. Das gröbere Kleid des Klaſſennachbars predigt ihnen Beſcheidenheit, und ſie machen die für ihre ganze Lebensanſchauung äußerſt wichtige Erfahrung, daß der Werth des Menſchen nicht allein nach ſeiner Außenſeite zu beſtimmen ſei, lernen ihre armen Mitſchüler achten, und der Lehrer kann, wenn ihn dabei ein richtiger Takt leitet, gerade ſolche Erfahrungen pädagogiſch verwerthen.

Sagt man aber vielleicht, es ſei für die niederen Klaſſen nicht einmal gut, daß man ihnen eine beſſere Bildung geben will; das Kind der Armuth müſſe den Kelch der Leiden, welche mit ihr zuſammenhängen, einmal koſten und ſei daher von Jugend auf an ſeine harte Beſtimmung zu gewöhnen: ſo antworten wir mit Worten des Berichts der Schuldeputation ꝛc.: „Die Moral einer ſolchen Paria-Propaganda iſt eine zu traurige, als daß ſie weiterer Kennzeichnung bedürfte; ihr gegenüber muß vor allem hervorgehoben werden, daß innerhalb der mäßig ausgemeſſenen Grenzen des ſchulpflichtigen Alters das Kind vorzugsweiſe der Schule angehört — das Kind armer Eltern um ſo mehr, als ja die Ausbildung der ihm von der Natur geſchenkten, geiſtigen Fähigkeiten, die Kräftigung ſeines Charakters die einzige Waffe zur Beſtehung des ihm bevorſtehenden, harten Lebenskampfes iſt, welche ihm für dieſen die humane Fürſorge der Gemeinde, des Staates zu verleihen vermag.“

Was den Mangel an Bildungsfähigkeit der Kinder aus niederen Ständen betrifft, welcher als weiteres Moment gegen die allgemeine Volksſchule vorgebracht worden iſt, ſo haben wir bereits dargethan, daß ein ſolcher von Natur nicht exiſtirt, ſondern da, wo man ihn trifft, ſich als die Folge ſchlechter Erziehung herausſtellt. Dagegen hilft eben beſſere Erziehung. Damit ſtellen wir nicht in Abrede, daß die Vorbildung, mit

welcher ärmere Kinder in die Schule eintreten, durchschnittlich eine geringere ist, als die der Kinder höherer Stände; die Gründe sind bekannt und brauchen daher nicht weiter erörtert zu werden — aber trotzdem ist es nicht richtig, wenn man annimmt, daß dies die ganze Schulzeit hindurch bleibe, wie es anfangs war. Wir müssen im Gegentheil auf die Erfahrung aufmerksam machen, die übrigens auch die Standesschule liefert: daß solche Unterschiede bald sich mindern und in den Oberklassen ganz verschwinden, wo bekanntlich unter den guten Schülern eben sowohl arme, als auch wohlhabende Kinder zu finden sind. Dazu kommt, daß, wenn man aus diesem Grunde die Standesschule beibehalten wollte, man sich einer Bevorzugung der Minderheit der Erziehungspflichtigen schuldig machen würde, also einer — Ungerechtigkeit gegen die, welche der allgemeinen Volksschule am ersten bedürfen. Solche Unterschiede sind, soweit sie wirklich vorhanden sind, nach dem Ausdruck des Berichts der Verfassungsdeputation ꝛc., „nicht zum maßgebenden Schiboleth zu erheben."

Dasselbe gilt für die sittlichen Bedenken, deren wir schon ausführlich gedacht haben. Wir wollen deshalb nur wiederholen, daß, soweit allenfalls solche gerechtfertigt sein könnten, doch die erziehlichen Momente, welche in dem Umgange besser gearteter Kinder mit sittlich vernachlässigten liegen, durchaus nicht zu unterschätzen und „im öffentlichen Interesse weit höher anzuschlagen sind," als die jedenfalls nur sporadisch sich zeigenden und mittelst energischer Zucht bald zu beseitigenden Nachtheile. Daß die höheren Stände im allgemeinen sittlicher seien, als die niederen, ist obendrein eine Behauptung, die erst bewiesen werden muß. Nach Diesterweg „lehren Erfahrung und Geschichte, daß die Extreme sittlicher Rohheit an den beiden Enden der Scala der Menschheit, an dem untersten und an den obersten, gefunden werden." In weiterer Beziehung auf die betreffenden Bedenken macht er geltend, „daß keine Klasse der menschlichen Gesellschaft die sogenannten gemeinen und armen Leute an Mitleid mit dem Unglück (sie haben es empfunden), an Bereitwilligkeit zur Hülfe, an Dienstfertigkeit und ähnlichen Tugenden übertrifft. Das Laster des Geizes — nach der Bibel die Wurzel aller Uebel — ist nicht unten, sondern oben zu suchen. —"

Gegen andere Einwände, welche den besprochenen gegenüber weniger häufig sind, wollen wir uns nicht speciell wenden; es wird hinreichend sein, schließlich an die Erfahrungen zu erinnern, welche man überall macht, wo die allgemeine Volksschule besteht; in Nordamerika, besonders in New-York, in der Schweiz, besonders in Zürich, auch in Schottland spürt man keinen der besprochenen Nachtheile — im Gegentheil: man hört die günstigsten Zeugnisse über sie. Eins derselben gestatten wir uns

anzuführen. Dem Vorstand der Dresdner Schuldeputation, Stadtrath Peschel, wird von befreundeter Hand aus Zürich geschrieben: „Im Canton Zürich sind durchaus die öffentlichen Schulen von allen Ständen besucht und nehmen den ersten Rang ein. Die Privatanstalten stehen dagegen sehr zurück und rekrutiren sich fast nur aus Nichtschweizern. Ich kenne auch keine einzige derartige Anstalt in Zürich, welcher ich lieber als der Cantonschule meine Knaben anvertrauen würde. Daß es keine „Armenschulen“ giebt, versteht sich von selbst.“

Mit den bis jetzt von den Gegnern gemachten Gründen gegen die allgemeine Volksschule ist also weder die Verwerflichkeit noch die Unausführbarkeit derselben bewiesen; sie ist ausführbar, wenn man nur will. Wir haben daher zum Schluß noch auf die Frage einzugehen, ob die allgemeine Volksschule gleich oder verschieden zu organisiren sei und überschreiben diese Darlegung

Die Organisation.

„Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen“ — ist Diesterwegs Absicht. Er verlangt „Gleichheit der Jugendbildung“ an sich und auch Gleichheit der Stände vor dem Ziele derselben. Daraus ist geschlossen worden, daß die allgemeine Volksschule als solche „jede Art von höherer Volksschule“ ausschließe. Dr. Rée bezeichnet diese Interpretation als einen Fehlschuß und Grundirrthum des Betreffenden. „Wo in aller Welt,“ sagt er, „wollte die allgemeine Volksschule höhere Schulen ausschließen? Diese würden neben der allgemeinen Volksschule freilich eine andere Organisation verlangen, nämlich ihre untern Klassen abwerfen und mit ihrem Unterrichte da anfangen müssen, wo die allgemeine Volksschule endet.“ Der Gegensatz derselben besteht daher nicht in den höhern Schulen, welche für das specielle Berufsbedürfniß arbeiten, sondern in der Standesschule, welche gleich ihr für die Jugend im schulpflichtigen Alter bestimmt ist. Daraus ergiebt sich zunächst, daß die allgemeine Volksschule nur das Maß von allgemeiner Bildung im Auge hat, welches für das schulpflichtige Alter als erreichbar gilt und für dasselbe ausreichend ist.“

Sie wird somit nach den Kräften ihrer Schüler und nach der Beschaffenheit ihrer Bildungsmittel ihr Lehrziel bestimmen. Dr. Rée verlangt als solches das der jetzigen mittlern oder höhern Bürgerschule, ungefähr nach den Anforderungen, welche in Hamburg, Berlin und Leipzig an diese Schulkategorien gemacht werden.

Derjenige, welcher zuerst eine unsrer allgemeinen Volks-

ſchule ähnliche Anſtalt eingeführt wiſſen wollte, war Karl Mager, deſſen Darlegung Wichard Lange den Vorfechtern derſelben zugeſellt hat. Was dieſer „deutſche Schule“ nannte, nämlich eine der allen Ständen gemeinſamen Elementarſchule folgende Schule, welche vom 10. Jahre an diejenigen Schüler der Letzteren aufnimmt, welche von gelehrter und ſpeciell beruflicher Bildung abſehen, hat ſich in Verbindung mit der Elementarſchule zu der Bürgerſchule im engeren Sinne dieſes Wortes, oder wie ſie wohl auch genannt wird, zur mittleren Bürgerſchule herausgebildet“ — dem Lehrziele nnd den Lehrgegenſtänden nach; fügt man hierzu noch das Moment der Frequenz ſeitens aller Stände — ſo erkennt man die von uns gewünſchte allgemeine Volksſchule wieder.

Wenn wir auch jetzt im Allgemeinen das Lehrziel als das der mittlern oder höhern Bürgerſchule betrachten, ſo werden doch Abweichungen nach localen Verhältniſſen ſowohl bei dieſem, als auch bei den Beſtimmungen über einzelne Lehrgegenſtände geſtattet werden müſſen, was auch Dieſterweg andeutet. Zeiten und Orte ſind verſchieden, und in dieſer Beziehung denkt er ſich die allgemeine Volksſchule beiſpielsweiſe, „anders in See- und Handelsſtädten, als im Binnenlande“, aber auch „in ewig fortſchreitender Entwickelung.“ — Es dürfte ſich daher kaum etwas Endgültiges über dieſe Punkte ſagen laſſen; vielmehr wird bei der Berathung derſelben außer den von uns entwickelten Principien, für welche wir allerdings allgemeine Gültigkeit in Anſpruch nehmen, den beſondern, lokalen Verhältniſſen ein angemeſſener Einfluß zuzugeſtehen ſein. Der Bürgerſchullectionsplan Leipzigs zählt folgende Unterrichtsgegenſtände auf: Religionslehre und Bibelkunde, deutſche Sprache, Weltkunde; Geſchichte und Geographie, beſonders des Vaterlandes, Naturkunde und praktiſche Fertigkeiten; Leſen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen; dieſe müſſen ſelbſtverſtändlich überall wiederkehren; eine Ausſchließung des einen oder des andern würde die Principien der allgemeinen Volksſchule alteriren. Hinſichtlich des Religions- und fremdſprachlichen Unterrichts, welcher letztere kaum obligatoriſch werden dürfte, würden gewiß die Meinungsverſchiedenheiten ſchärfer hervortreten. Den für uns maßgebenden Principien gemäß müßte Erſterer auf alle Fälle confeſſionslos ſein, und es wäre den Erziehungspflichtigen zu überlaſſen, ob ſie das konfeſſionelle Element noch durch Privatunterricht pflegen, oder dem Confirmandenunterrichte überlaſſen wollten. Indeſſen harrt noch eine ziemlich wichtige, wenn auch mit der vorliegenden Sache in keinem nothwendigen Zuſammenhange ſtehende Organiſationsfrage ihrer Löſung.

Dr. Rée hat, zunächſt für Hamburg, den Vorſchlag gemacht, die allgemeine Volksſchule in zwei Stufen zu organiſiren:

Primar- und Sekundarschulen. Denkt man an den Fall, daß er für befähigtere Schüler, die gleichwohl zu arm sind, um in einer höheren Schule sich eine speeielle Berufsbildung anzueignen, eine Wohlthat werden könne, wenn ihnen eine Sekundarschule unter denselben Bedingungen, wie die allgemeine Volksschule offen stände, mit Zielen, welche sich der Berufsschule näherten — so wird man diesen Vorschlag angemessen finden; auch für den Fall würde er sich empfehlen, wenn ein wohlhabender Vater einsieht, daß die mangelnde Befähigung seines Sohnes es nothwendig macht, ihn wenigstens in den Elementargegenständen desto mehr zu befestigen, wozu denn die Primarschule die beste Gelegenheit bieten würden — und zuletzt dann, wenn ein Knabe noch während seiner Schulpflichtigkeit in ein Gymnasium, eine Realschule oder Fachschule eintreten soll, in welchem Falle man einen geeigneten Zeitpunkt da finden würde, wo das Ziel der Primarschule erreicht ist. Obgleich sich viele sehr energisch für eine derartige Organisation verwenden, sehen wir doch von einer eingehenderen Erörterung ab, weil sie dem Kernpunkte dieser Frage für jetzt noch zu ferne steht.

Das finanzielle Moment hat schon bei der Entscheidung seine gebührende Würdigung gefunden, und wir haben nur aus dem so eben Angeführten den Schluß zu ziehen, ob die allgemeine Volksschule allenthalben gleich zu organisiren sei und Zeit- wie Ortsverhältnisse nur insofern Berücksichtigung verdienen, als sie nicht die Principien alteriren, auf denen die allgemeine Volksschule aufgebaut ist. —

„Holz für die Armen!“ — so lauteten die letzten Worte eines verewigten Kämpfers für Volkswohlfahrt, Dr. Zelinka's, des Bürgermeisters von Wien; — unser Schlußwort heiße:

Bildung für alle Bildungsbedürftigen!

III.

Zur Frauenfrage*).

New-York, 2. Juli 1870.
301. E. 10th Str.

Herrn Dr. **Wichard Lange**,
Herausgeber der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht.“

Geehrter Herr!

Ein Artikel über die „Frauenfrage“ in ihrem Juli-August-Hefte, der außer der Kritik des Hillern'schen Romans: „Ein Arzt der Seele“ verschiedene Bemerkungen als Einleitung ent-

hält, die den Standpunkt des Verfassers, Herrn R. K. und also wohl im Ganzen auch den der „Rheinischen Blätter“ gegenüber dieser Frage präcisiren, veranlaßt mich, Ihnen in diesen Zeilen einige Gegenbemerkungen zu überschicken, denen Ihr Billigkeitsgefühl in Erinnerung des „Audiatur et altera pars!“ die Aufnahme in Ihren geschätzten Blättern hoffentlich nicht versagen wird.

Anknüpfend an die in der Einführung des zu besprechenden Gegenstandes aufgestellte Behauptung des Herrn R. K., daß in dieser Sache, in der Sache der Frauen nämlich, eine Frau „die competenteste Richterin“ sei, scheint es mir geboten, Herrn R. K. auf die Kritik aufmerksam zu machen, welche das betreffende Werk in der „Stuttgarter Allgemeinen Frauenzeitung“ erfahren und von welcher hier der Schluß folgt, wie ich ihn in der „Neuen Zeit“ von hier abgedruckt finde; derselbe lautet:

„Zum Schlusse sei uns noch gestattet, unser Bedauern auszusprechen, daß in dem vorliegenden, sonst höchst fesselnd geschriebenen, mit wahrhaft poetischen Stellen und gelungenen Schilderungen geschmückten Werke eine Anschauung des Wesens und der Bestimmung der Frau vorwaltet, wie sie glücklicherweise mit den hervorragendsten Kundgebungen der bezüglichen Literatur in Opposition steht. Um so tiefer aber ist jenes Bedauern, als es selbst eine Frau ist, aus deren Feder das Werk geflossen.“

Diese beiden Blätter nun, die „Stuttgarter Allgemeine Frauenzeitung“ und die „Neue Zeit“ von New-York, welche diese Kritik im Original und im Abdruck bringen, werden größtentheils von Frauen und für Frauen geschrieben, und wenn wir Herrn R. K.'s Behauptung als richtig anerkennen sollen, so befinden wir uns hier schon in einem sehr unbequemen Dilemma, das gewiß nicht weniger fühlbar wird, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die große Mehrzahl der jetzt lebenden Frauen in Ansichten erzogen ist und lebt, denen gegenüber die in dem erwähnten Werke vorwaltenden Anschauungen mindestens als ziemlich freie bezeichnet werden müssen. Die Folge davon ist, daß wir schon drei verschiedene Urtheile von „competentesten Richterinnen“ haben, die uns ungefähr das Entgegengesetzte sagen. Was folgt daraus? — Doch wohl nur die eigentlich selbstverständliche Wahrheit, daß der Mensch — gleichviel ob Mann oder Frau — der „competenteste Richter“ in solchen

*) Wir theilen die psychologische Anschauung des Verfassers, nach der das Gemüth nur eine „Betheiligung des Reflexionsvermögens“ ist, nicht, veröffentlichen aber mit Vergnügen den Ausdruck seiner Ansichten, Weiteres unserm R. K. überlassend. D. R.

Prinzipienfragen ist, der am vorurtheilsfreiesten und in Folge dessen am logischsten denkt. Es ergiebt sich daraus ferner unmittelbar, daß die Vorkämpfer für absolute Gleichberechtigung der Frauen auf allen Gebieten des Lebens, alle Einwürfe gegen das von ihnen erfochtene Prinzip als Vorurtheile und in Folge dessen als unzureichend begründet nachzuweisen haben.

Daß nun auch erfahrene Schulmänner, wie Herr R. K., nicht vorurtheilsfrei, weil zum Theil noch in den herrschenden Anschauungen befangen sind, das in einigen Hauptpunkten nachzuweisen, soll die Aufgabe dieser Zeilen sein. Als Gehülfin steht dem Schreiber derselben eine, wenn auch nicht langjährige Lehrererfahrung, namentlich hier zu Lande zur Seite, wo die Ausbildung des weiblichen Geschlechtes mit der des männlichen gleichen Schritt hält, ja sie sogar im Durchschnitte an Qualität und an Quantität überflügelt.

Die Geschichte der Stellung der Frauen, wie sie Herr R. K. kurz als Einleitung giebt, um zu zeigen, wie schon seit Jahrtausenden an der Lösung der Frauenfrage gearbeitet wird, leidet entschieden an jener Auffassung, welche mit dem Vorurtheile für die herrschenden Anschauungen an die Thatsachen herantritt und sie denselben, wenn auch in etwas reformatorischem Sinne, anzupassen sucht.

Die Stellung der Frauen bei den Hellenen war durchaus nicht „ein Zustand orientalischer Unmündigkeit und Abhängigkeit“ in dem heutigen Sinne; schon deshalb nicht, weil die, fälschlich als christliche Einrichtung verschriene, Monogamie schon im alten Hellas der normale Zustand war, während das sich später entwickelnde Hetärenwesen immer als Beleidigung der rechtmäßigen Gattinnen galt, was in der Metropole des christlichen Empire heutzutage nicht einmal der Fall ist. Bei den Doriern namentlich genossen nach Plutarch, wie auch Kolb in seiner Culturgeschichte erwähnt, die Frauen einer großen Unbeschränktheit und übten sogar einen gewissen Einfluß auf das öffentliche Leben aus. Daß die Frauen an den Gastmählern der Männer nicht theilnehmen dürfen, was als ein Zeichen „orientalischer Abgeschlossenheit“ aufgefaßt werden könnte, das finden wir ähnlich jetzt noch unter der Aristokratie des allerchristlichen Altenglands, bei der sich jetzt erst die „continental manner*)“ mehr und mehr einbürgert.

Wenn Herr R. K. ferner in der Verherrlichung edler Frauen von Seiten der griechischen Dichter „eine prophetische

*) D. h. mit der Dame zur Tafel zu gehen und mit ihr dieselbe zu verlassen, anstatt daß Herren und Damen von entgegengesetzten Seiten den Eßsaal betreten und Letztere sich nach kurzer Zeit wieder zurückziehen und die Herren ihrem Schicksale (sich zu betrinken) überlassen.

Divination großer Geister“ zu sehen glaubt, so wird es nöthig, an die edlen Frauengestalten unserer Dichter zu erinnern, z. B. an eine Maria Stuart, eine Jungfrau von Orleans, eine Emilia Galotti oder auch nur an eine Dorothea, eine Minna v. Barnhelm, eine Lotte. Diese Ideale deutscher Dichter entsprechen ebensowenig der Wirklichkeit, wie jene der griechischen, ohne daß deshalb die (in diesem Falle nicht einmal sehr anspruchsvolle) Hoffnung berechtigt ist, die Mehrzahl dieser Gestalten seien Gebilde einer „prophetischen Divination.“ Es ist einfach die Idealisirung, welcher ein Dichter alle seine Gestalten, Männer so gut, wie Frauen, unterwirft. Oder ist etwa ein Achilles oder ein Odysseus weniger ein der Wahrheit entrücktes Ideal, als eine Antigone?

Wenn Herr R. K. das Christenthum „die Religion der Humanität und der Freiheit“ nennt, so befindet er sich in einem Irrthume, den Viele begehen, und der eben nur mit seinem christlich-germanischen Standpunkte entschuldigt werden könnte. Das demokratische Prinzip der Gleichheit aller Menschen, welches die christliche Religion ursprünglich beseelte, so lange sie unterdrückt wurde, war schon nach wenigen Jahrhunderten, sobald sie zur Herrschaft gelangte, einem Kasten- und Sektenwesen unter Laien und Priestern gewichen, wie es die alten Juden, von denen es das Erbe war, nicht ausgebildeter gekannt hatten. Die „orientalische Unmündigkeit“ der Frauen zog aber in Deutschland erst mit dem alttestamentlichen: „Und er soll Dein Herr sein!“ ein und war eine jener Segnungen, die das Christenthum unsern Vorvätern, bei denen vollständige Gleichberechtigung geltend gewesen war, als Pathengeschenk mitbrachte.*)

Was man in Folge dessen von den Ansichten derjenigen Ritter zu halten hat, die zumeist das Schwert mit der Harfe, und Krieg und Mord mit Dichtung und Minne vertauschten, ist ziemlich einleuchtend. Außer ihrem poetischen geht den Erzeugnissen dieser „Minnesänger“ jeder weitere culturhistorische Werth ab, und ein Versuch, wie ihn Herr R. K. macht, dieselben in Etwas zu rehabilitiren, kann wiederum nur von seinem christlich-germanischen Standpunkte aus erklärlich scheinen.

Doch nun zur Sache!

Der Kern dieser liegt, wie der Schwerpunkt aller socialen Fragen in der Erziehung, in der Bildung. Und hier kommt derjenige Punkt zur Sprache, welcher die Grundlage bildet für alle Ansichten über den Unterricht des weiblichen Geschlechtes, welche Herr R. K. mit der großen Mehrzahl aller Gebildeten theilt und aus denen sich seine Vorschläge nach dieser Richtung hin von selbst ergeben.

---

*) Mulier taceat in ecclesia! gehört ebenfalls hierher.

„Der pſychiſche Unterſchied zwiſchen Mann und Weib beruht bekanntlich vorwiegend darauf, daß in dem Seelenleben des Weibes das Gemüth vorherrſcht, wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß auch der Verſtand der Frau dem des Mannes nach mancher Seite hin überlegen iſt.“ Dieſen Unterſchied faßt Herr R. K. als einen angebornen, dem Weibe von Natur eigenthümlichen, nicht als einen anerzognen auf und führt dann genau aus, was die Frauen ganz, halb oder gar nicht lernen ſollen, während bei den Männern anſcheinend alles beim Alten bleiben ſoll; Letztere ſollen, wie bisher, lernen können, was ſie wollen, trotzdem daß Herr R. K. zugiebt, daß „die Frauen ihnen nach mancher Seite hin an Verſtand überlegen ſind,“ von welchen Richtungen dann conſequenterweiſe die Männer ausgeſchloſſen werden ſollten, ſo gut wie die Frauen vorher von jenen, für welche man ſtets geneigt iſt, ihnen jede Befähigung abzuſprechen.

Es drängen ſich uns zunächſt hierbei folgende Fragen auf:

Iſt der Unterſchied zwiſchen Gemüth und Verſtand ein weſentlicher? und

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verſtand?

Allgemeiner Zweck des Denkens iſt die Erkenntniß. Dieſelbe kommt zu Stande, indem die von der Außenwelt erhaltenen Eindrücke zu Schlüſſen über das Weſen der äußeren Objekte führen, welche ſich gruppiren zu einem Urtheile, zu einer ſolchen Erkenntniß.

Dieſes Urtheil nun kann entſtehen, entweder indem man ſich der Gründe desſelben klar bewußt iſt, oder indem dies nicht der Fall iſt; im erſten Falle urtheilt man nach verſtändiger Ueberlegung, im andern Falle nach Eingebung, nach dem Gefühle, nach dem Herzen, nach dem Gemüthe oder wie man's eben nennen will. In beiden Fällen ſind jedoch noch zwei Unterſcheidungen zu machen, die ein weſentliches Licht auf die Sache zu werfen geeignet ſind: die Gründe ſelbſt, ob klar bewußt oder nicht, können zureichende oder unzureichende ſein.

Die Urtheile der erſten Klaſſe zerfallen daher in:

1) ſolche, welche durch klar bewußte, zureichende und

2) ſolche, welche durch klar bewußte, unzureichende Gründe zu Stande kommen.

Die Urtheile der erſten Art bedürfen keines weiteren Commentares; ſie werden hauptſächlich von Perſonen ausgeſprochen werden, die außer einem gewiſſen Maße geiſtiger Begabung namentlich zu bedeutender Uebung derſelben durch logiſch-wiſſenſchaftliche Ausbildung Gelegenheit hatten.

Die Urtheile der zweiten Art müſſen wir von Perſonen erwarten, die entweder bei guten Anlagen eine geringe Gelegen-

heit zur Ausbildung hatten oder, was die Regel ſein wird; von ſolchen, die wenig begabt, aber durch Ausbildung und Uebung gewöhnt ſind, ſich über ihre Gedanken klare Rechenſchaft abzulegen, ohne jedoch logiſche Fehler vermeiden zu können.

Die Urtheile der zweiten Klaſſe zerfallen ebenſo in:

1) ſolche, welche durch nicht klar bewußte, zureichende und

2) ſolche, welche durch nicht klar bewußte, unzureichende Gründe zu Stande kommen.

Die Urtheile der erſten Art finden wir hauptſächlich, wie die vorhergehenden nur vereinzelt, bei Perſonen, die zwar mit bedeutenden Anlagen ausgeſtattet, doch nie im Stande waren, dieſelben durch logiſch-wiſſenſchaftliche Ausbildung zu üben. Dieſe ſind es daher hauptſächlich, die wir bei begabten Frauen antreffen und die Herr R. K. meint, wenn er ſagt, daß „der Tact des geſunden, wahren Gefühles die logiſche Gedankenſchärfe vollkommen erſetze.“ Zu erklären, wie dieſe Urtheile zu Stande kommen, würde zu weit führen; es ſoll hier nur angedeutet werden, daß dies durch die Methode der Analogie geſchieht, indem früher gemachte Erfahrungen bei ähnlichen Eindrücken durch momentan ſtattfindende Gedankenaſſociation entſprechend in Anwendung kommen.

Die Urtheile der letzten Art endlich ſind diejenigen, denen wir bei der großen Maſſe begegnen, welcher beſondere Begabung, hauptſächlich aber Gelegenheit zu entſprechender Ausbildung faſt durchgehends abgeht. Und das iſt dasjenige, was man im Allgemeinen mit dem would-be Schimpfworte „Frauenzimmerlogik“ zu bezeichnen gewohnt iſt. Warum dies ſo iſt, iſt leicht erſichtlich, wenn man bedenkt, daß dieſer Ausdruck von „Gebildeten“ erfunden wurde und gebraucht wird, bei denen der Unterſchied in der logiſch-wiſſenſchaftlichen Ausbildung zwiſchen beiden Geſchlechtern bei weitem ſtärker hervortritt, als dies bei der Maſſe des Volkes im Allgemeinen der Fall iſt. Die Unfähigkeit, logiſch zu denken, die ſich namentlich in der Unterhaltung zeigt als ein Unvermögen, das Weſentliche vom Unweſentlichen zu ſondern (nicht bei der Stange zu bleiben, aus dem Hundertſten ins Tauſendſte zu kommen) iſt eine Eigenſchaft, die nichts zu ſchaffen hat mit dem Unterſchiede des Geſchlechtes, ſondern nur abhängig iſt von dem Grade der individuellen Bildung. Man trifft dieſe Eigenſchaft ſelbſtverſtändlicherweiſe viel häufiger bei den Frauen, als bei den Männern gebildeter Stände, weil eben Letztere in der Regel viel mehr gelernt haben, als Erſtere. Die Unmöglichkeit aber einer logiſch-conſequenten Debatte über irgend eine Frage mit einer ungebildeten Perſon, gleichviel ob Mann oder Frau, kann Herrn R. K. von dieſer Wahrheit überzeugen, wenn er

nicht, was wahrscheinlicher ist, schon öfter diese Erfahrung gemacht haben sollte.

Und wie wird nun die Antwort auf unsere erste Frage ausfallen, welche lautete:

Ist der Unterschied zwischen Gemüth und Verstand ein wesentlicher?

Die Antwort kann keine andere sein, als: Nein! Der Unterschied zwischen beiden geistigen Thätigkeiten ist nur ein gradueller, und so gewiß der Gesang eines venetianischen Gondoliere nicht weniger Musik ist, als Richard Wagner's Tannhäuser oder Liszt's Prometheus, obgleich Ersterer nicht einmal die Noten kennt, so gewiß ist auch das Gemüth nicht weniger eine Bethätigung des Reflectionsvermögens, als der Verstand, wenn dasselbe auch der Gründe für seine Urtheile sich nicht klar bewußt ist. Am besten wird dies dadurch bewiesen, daß „wahres Gefühl die logische Gedankenschärfe vollständig ersetzen kann."

Aus dem Gesagten ergiebt sich ferner die Antwort auf unsere zweite Frage, welche lautete:

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verstand?

Diese Frage kann überhaupt nur mit Reserve beantwortet werden, weil sie wie die Behauptung des Herrn R. K., der sie ihre Entstehung verdankt, eine viel zu allgemeine Fassung hat, die nicht mit den Thatsachen im Einklange steht. Es muß vorher immer wieder daran erinnert werden, daß von einem derartigen Unterschiede zwischen Mann und Frau nur bei Leuten von einer gewissen Bildung die Rede sein kann, indem man im Allgemeinen der ungebildeten Masse ebenso oft, wenn überhaupt, den Mann gefühlvoller, als die Frau, wie das Umgekehrte findet, weil eben Eines ebenso viel oder, leider viel mehr, ebenso wenig Bildung besitzt, wie das Andere. Daß aber bei den Frauen gebildeter Stände das Gemüth über den Verstand vorherrscht, findet seine einfache Erklärung in dem Umstande, daß eben diese Frauen viel weniger Unterricht und geistige (Verstandes-) Bildung bis auf den heutigen Tag genossen haben und noch genießen, als ihre Männer.

Man denke sich beispielsweise nur, daß allen Professoren- und Lehrersfrauen Deutschlands die Gelegenheit gegeben und sie dazu angehalten worden wären, dasselbe zu lernen, wie ihre Herren Ehegatten; wer wollte bestreiten, daß dann vielleicht manche Professorin ihrem Gemahle beweisen würde, daß es auch genug Frauen geben könnte, bei denen der Verstand das Gemüth überwiegt, so gut wie es Männer giebt, bei denen das Gegentheil der Fall ist — wenn man nur dem weiblichen Geschlechte dieselbe Gelegenheit zur Ausbildung des Verstandes geben wollte, die dem männlichen geboten wird.

Man bilde erſt den Verſtand der Frau, ſo wie man ſeit Jahrhunderten den des Mannes in alle Tiefen der Wiſſenſchaft eindringen ließ, und wenn dann, nachdem ein ähnlicher Zeitraum verfloſſen, es ſich wirklich zeigen ſollte, daß „das Gemüth der Frau immer noch über ihren Verſtand vorherrſcht“, dann — ja dann wären nachfolgende Generationen berechtigt, dieſe Erſcheinung als in der Natur begründet anzuſehen, und wiederum einen, von dem für Männer verſchiedenen, Unterricht für Frauen vorzuſchlagen, ähnlich wie ihn Herr R. K. in der Hauptſache jetzt beibehalten wiſſen will. —

Den Frauen die Logik aufdringen zu wollen, iſt ebenſo unzweckmäßig, wie es iſt, daß dies bei den Männern geſchieht; warum aber Frauen, die irgend etwas zu lernen ſich geneigt fühlen, daran verhindert werden ſollten, ſelbſt wenn dieſes Etwas horribile dictu! — die Logik wäre, iſt ebenſo ungerechtfertigt, wie von einem gewiſſen Alter des Lernenden an, überhaupt jeder Zwang, der in dieſer Beziehung ausgeübt wird. Daher ſind „eine gründlichere Unterſuchung der Gegenſtände, für welche das Weib beſondere Befähigung, ſowie eine genauere Betrachtung der Behandlungsweiſe derjenigen, für welche es eine geringere beſitzt oder für welche die Bedingungen einer fruchtbaren Verwerthung andere ſind, als beim Manne“ durchaus nicht „bedeutſame Thema der Pädagogik“, wie Herr R. K. meint, ſondern ebenſo wie auf den höchſten Anſtalten, den Akademieen, den Polytechniken und den Univerſitäten, die jetzt nur für Männer exiſtiren, den verſchiedenartigſten Fähigkeiten Gelegenheit zu ihrer beſondern Ausbildung geboten wird, ſo können mit demſelben Rechte die Frauen eine derartige Einrichtung ihrer in Zukunft zu errichtenden höheren Bildungsanſtalten verlangen. Und ſie werden in Deutſchland ganz gewiß gehört werden, ſo gut wie dies hier in Amerika der Fall geweſen iſt, und ihre dahingehenden Forderungen werden um ſo mehr bewilligt werden, da ſie ſelbſt die „competenteſten Richterinnen“ ſein müſſen über das, was ihr Geſchlecht lernen will und was nicht. Und weil hier in den Vereinigten Staaten ein, wenn auch in der Methode ſehr mangelhaftes, ſo doch für beide Geſchlechter gleich geltendes Lehrſyſtem für Primary und Grammar-Schools ſo gut, wie für Colleges und Academies eingeführt iſt, darum wird ein ſolcher Unterſchied, wie er bis jetzt in Deutſchland z. B. in dem obigen Satze Ausdruck gefunden, hier auf ein, der Beobachtung ſich vollſtändig entziehendes Maß herabgedrückt. Jede Amerikanerin hat ebenſoviel oder ebenſowenig Gemüth, wie ihr Mann, ohne daß deshalb jeder und jede Gebildete“ unter ihnen jenes „common sense“*) entbehrte, der ihnen das Erſtere völlig

*) Wohl am beſten mit „geſunden Menſchenverſtand“ wiederzugeben.

erſetzt, weil er ſie alle die „considerations“*) im Umgange mit Anderen entwickeln läßt, die wir in der Hauptſache von „tactvollen“ Leuten erwarten. —

Wenn Herr R. K. in der Anticipation, daß ſeine Vorſchläge über die Art und Weiſe des Unterrichtes für Frauen allgemein als richtig anerkannt und eingeführt werden, von vornherein behauptet, daß die Frauenfrage im Prinzipe als gelöſt zu betrachten ſei“, ſo ſei es zum Schluſſe noch erlaubt, darauf hinzuweiſen, daß das, was man unter dem Ganzen der „Frauenfrage“ verſteht, eigentlich aus drei, praktiſch ſich verſchieden darſtellenden Fragen beſteht, die natürlich auf eine Grundidee zurückführbar ſind: die Gleichberechtigung beider Geſchlechter.

Dieſe drei verſchiedenen Theile, welche auseinanderzuhalten für die Bewältigung des reichen, ja faſt unerſchöpflichen Gegenſtandes ſehr von Vortheil iſt, ſind folgende:

1. Die Lebensfrage oder die Arbeitsfrage,
3. Die Erziehungsfrage und
3. Die Rechtsfrage.

Der erſte Theil der Frage iſt zum größeren Theile als gelöſt zu betrachten; denn, gezwungen von der Nothwendigkeit, ihre Exiſtenz zu beſtreiten, arbeiten jetzt Millionen von Frauen in Geſchäften und Fabriken in einer ſo ausgedehnten Art und Weiſe, wie dies vor einem halben Jahrhunderte noch für unmöglich gehalten worden wäre. Es handelt ſich nur noch darum, daß die Frauen Zulaß zu allen Berufsarten erlangen, welchen ſie ſich zu widmen geſonnen ſind, und dann auch namentlich darum, daß die Lohngleichheit eingeführt werde, ſo daß für gleiche Arbeit derſelbe Lohn gezahlt wird ohne Unterſchied des Geſchlechtes.

So eng wie in letzterwähnter Hinſicht der erſte Theil mit dem dritten verknüpft iſt, ebenſo eng ſchließt ſich an den erſten der zweite Theil der Frage an, welcher jetzt hauptſächlich in Europa in Agitation iſt. An einzelnen Orten z. B. in Zürich, wo Frauen zum Studium aller Fächer an der Univerſität zugelaſſen werden, ſind ſchon die weitgehendſten Conceſſionen gemacht; doch wird auch in dieſer Beziehung von einer befriedigenden „Löſung“ nur dann erſt die Rede ſein können, wenn die vollkommene Gleichberechtigung beider Geſchlechter als Norm angenommen werden wird.

Und dies zeigt uns den Zuſammenhang dieſes zweiten mit dem letzten Theile der Frage; deſſen thun, im continentalen Europa wenigſtens, nur die vorgeſchrittenſten Vertreter Erwähnung, doch hier in Amerika iſt derſelbe zur brennenden Tagesfrage geworden, ſo daß jede der beiden großen Parteien ſchon

*) Im Sinne von „Rückſichten.“

daran denkt, ob er als ein Hauptpunkt in ihrem Programme figuriren ſoll. Dieſe Rechtsfrage begreift die endgültige, rechtliche Gleichſtellung beider Geſchlechter in der Ehe ſowohl, wie auch in der Geſellſchaft überhaupt, im Staate. —

Auf eine ſpecielle Kritik über das Hillern'ſche Werk verzichtend, mache ich Herrn R. K. nochmals auf die obenerwähnte, in der „Stuttgarter Allgemeinen Frauenzeitung“ befindliche, aufmerkſam, da dieſes Blatt, wie alle ähnlich gehaltenen, gewiß mindeſtens dieſelbe Beachtung verdienen, wie obenerwähnter Roman; denn ſie ſind ebenfalls geſchrieben von „competenteſten Richterinnen.“

Geo. W. Rachel.

IV.

Sprachanſchauungsunterricht.

Von K. G. Böſe.

Jeder Zweig des Elementarunterrichts hat ſeine beſondere Stellung zum Geſammtzweck der Volksſchule in ſeiner ihm eigenthümlichen Aufgabe, wie in den ihm durch ſeine beſondere Natur zu Gebote ſtehenden Mitteln. Es iſt aber ſo leicht keiner der hierhergehörigen Unterrichtszweige ſo verſchiedenartiger Deutung ausgeſetzt, als der Anſchauungsunterricht, da er auf der Elementarſtufe ſo ziemlich die ganze Schule vertritt. Zahl- und Leſeunterricht, Schreib- und Singübung zweigen ſich allerdings entweder ſofort oder doch bald für ſich ab; religiöſe und Sprachentwicklung, ſowie die Fächer des realen Wiſſens bleiben aber meiſt auf lange hinaus unter der Firma des Anſchauungsunterrichts vereinigt. Vorzugsweiſe ſind es zwei, der Sprachunterricht und der Realunterricht, welche im Anſchauungsunterricht um den Vorrang ſtreiten.

Natürlich handelt es ſich in dieſem Streite nur um das beiderſeitige Mehr oder Weniger. Denn wer wollte es möglich machen, Realkenntniſſe zu vermitteln ohne Sprache zu üben; oder Sprache zu üben ohne realen Sprachſtoff zu verarbeiten. In beiden Richtungen aber kann der Anſchauungsunterricht in Extreme verfallen, und das ſoll nicht ſein.

Wenn die Nachfolger von Baſedow, Rochow, Zerrenner trotz Dinter, Krauſe u. a. die Denkübungen, d. h. im Weſentlichen wahre Sprachübungen, ausarten ließen in abſtracte, ja, in abſtruſe Wortkatechiſation, ſo war die Reaction dawider ſei-

tens Peſtalozzi's berechtigt, indem er den eigentlichen Anſchauungsunterricht daraus machte, d. h. die Denk- oder Sprachübungen auf das Princip der Anſchaulichkeit begründete. Nach Peſtalozzi beginnt nun aber die Spaltung nach der Frage: ob Sprachübung oder Realunterricht. Peſtalozzi ſelbſt will vorzugsweiſe Sprachbildung fördern, und mit ihm Türk, Graßmann, Scholz, Wurſt u. a. Als elementarer Realunterricht aber gilt der Anſchauungsunterricht bei Denzel, Wrage, Dieſterweg, Graſer, Curtmann, Harder u. a. Denzel ſieht ihn dabei vorzugsweiſe im Dienſt ſittlich-religiöſer Bildung, und mit ihm viele andere. Unter den Zeitgenoſſen will Haeſters mit dem Anſchauungsunterrichte ſo ziemlich alles.

Sollte es nicht an der Zeit ſein, den Anſchauungsunterricht aus dem Ganzen nach zwei Seiten zu befreien? Sprache und reale Kenntniſſe ſind beide gleich berechtigt. Wer mit ein und demſelben Mittel beiden, ſo ſehr verſchieden gearteten Zwecken gerecht werden will, befindet ſich meiner Meinung nach in der Lage des Mannes, der zweien Herren dienen will und darüber keinen zufrieden ſtellt. Sinnliche Wahrnehmung, reale Kenntniſſe ſind die Grundlage aller Verſtandes- und Geiſtesentwicklung, und die Schule iſt ſie ihren Schülern ſchuldig. Die Sprache dagegen ſtellt dasjenige dar, was durch dieſes Geiſteswachsthum in uns geworden iſt, iſt aber nicht ohne Weiteres bedingt durch das, was in uns aufgenommen iſt, ſondern iſt zum größten Theil für unſre Schüler, ja, für uns Lehrer etwas einfach Ueberliefertes, mit dem wir das, was wir jeweilig neu in uns aufnehmen, ſo gut es geht, in Einklang zu bringen haben. Daraus geht nun hervor, daß realiſtiſcher Anſchauungsunterricht zwar allerdings Sprache geben muß, aber nur in ſehr beſchränktem Maße der Mannichfaltigkeit unſeres überlieferten Sprachſchatzes gerecht werden kann, einmal weil er ſich durchweg auf die einfachſten Data — der Entwicklungsſtufe der Schüler wegen — eingrenzen und ſodann, weil er ſich deswegen grade in ſehr eng gezogenen Begriffskreiſen bewegen muß. Man denke nur an Pflanzenbeſchreibungen im Elementarunterricht; geben nicht Wurzel, Stamm, Blatt, Blüthe, Frucht, — Standort, Nutzen, den ſich regelmäßig wiederholenden Begriffskreis her? Der geborne, der geiſtreiche Lehrer wird variiren, wird immer eine anregende Lection der Art geben. Wohin geräth aber die geringere Lehrgeſchicklichkeit, die geringere Doſis Geiſt? Bei der nöthigen Treue werden die realen Kenntniſſe wachſen; d. h. — um bei dem Beiſpiel zu bleiben — Roſen, Kreuzblumen, Lippenblumen, Compoſiten, Schmetterlingsblumen ꝛc. werden unterſchieden, Blattformen, Fruchtgeſtalten ꝛc. werden erkannt, Nutzen reſp. Schaden werden kennen gelernt werden; aber die Sprachentwicklung wird an und für ſich unter allen Umſtänden nur

geringe Förderung erleben, unter allen Umſtänden wegen des Charakters des realiſtiſchen Stoffes. Ganz anders ein Anſchauungsunterricht, der ſich vorzugsweiſe Sprachbildung zur Aufgabe ſetzte. Er muß auch reale Stoffe zur Beſprechung nehmen, muß alſo nothwendig reales Wiſſen anlegen; nur gruppirt er dieſe realen Stoffe nicht nach Kategorien, welche durch ſie bedingt ſind, ſondern nach den Begriffskreiſen und Sprachformen, welche er als Sprachunterricht zur Anſchauung bringen will. Auch das geringere Lehrgeſchick wird auf ſolchem Wege leichter beiden Hauptrichtungen des Anſchauungsunterrichts gerecht werden.

Aber warum der Anſchauungsunterricht nothwendig zwei Fliegen mit einer Klappe ſchlagen ſoll, das iſt es, was ich nicht einſehe. Naturgemäß — und deshalb auch ſchulgemäß, pädagogiſch richtig — fordert der elementare Realunterricht ſeine beſondere Art und Weiſe, hat ſeine beſondere Begriffsgruppen und Begriffscombinationen, ſeine beſonderen Empfindungsformen zu pflegen, hat auf ſeine beſondere Weiſe das Kindesgemüth zu erheben und zu adeln, iſt durch ſeinen eigenthümlichen Inhalt und durch ſeine eigenthümliche Methode ein an ſich eigenthümlicher Zweig des Elementarunterrichts, der in ſich ſelbſt die Geſetze ſeiner Steigerung zum höhern Unterricht angelegt beſitzt. Ebenſo naturgemäß fordert der elementare Sprachunterricht ſeine beſondre Art und Weiſe; denn er hat zwar nicht ſeine beſondern Begriffskreiſe zu pflegen, ſondern die geeignetſten Mittel und Wege ausfindig zu machen, um die Schüler in den Beſitz des größtmöglichen Theils unſers nationalen Wort- und Begriffsſchatzes zu ſetzen, und ſie zu befähigen, denſelben ſicher, richtig und gewandt zu handhaben. In den beiden hängt aller Erfolg des Sprachunterrichts, und in Erſterem faſt mehr als in Letzterem, weil einerſeits Reichthum an Begriffen von ſelber eine Art Herrſchaft über die Formung derſelben gebiert, wenn auch vielleicht eigenartig, wider die hergebrachte, oder richtiger wider die hiſtoriſche Art dieſer Formung, die Grammatik, verſtoßend, weil dagegen andrerſeits Grammatik neben Armuth an Wort und Begriff, was wohl neben einander gedacht werden kann und, wenn man nur ſuchen will, erſchrecklich oft neben einander vorkommt, ganz entſchieden noch lange nicht Sprache iſt. Aber allerdings gehört beides mit einander zur Schulaufgabe im Sprachunterricht, und der Elementarunterricht hat damit zu beginnen, oder vielmehr fortzuſetzen, was vor der Schulzeit längſt begonnen iſt. Des Kindes Frage: Was iſt das? iſt das Prototyp des realiſtiſchen Anſchauungsunterrichts; ſeine Frage: Wie heißt das? ſollte ebenſo das Prototyp des ſprachlichen Anſchauungsunterrichts ſein. Denn die Sprache iſt ſelbſt ebenſowohl wie Pflanze, Thier, Geräth ꝛc. ein Gegenſtand, der auf dem Wege

der Anſchauung gelernt werden kann und ſoll, da ſie als etwas Fertiges ſich fortpflanzt auf die Jugend, und unmittelbar ihr Werden und ihre Entwicklung allein dem ſprachforſchenden Gelehrten fühlbar werden, die Reſultate dieſes Werdens ſofort höchſtens dem ſprachkundigen Gebildeten, der großen Maſſe des Volks aber höchſtens nach Ablauf langer Perioden zum Bewußtſein kommen. Die Schule aber als künſtliche Veranſtaltung wartet nicht, bis das Kind fragt: Wie heißt das? Bei der vergleichsweiſen Armuth der Schule an Realitäten würde ſehr wenig zu beantworten ſein. Die Schule giebt Wort und Begriff, läßt Wort und Begriff ebenſowohl anſchauen als Pflanze und Thier, nicht zwar mit Augen des Leibes, ſondern des Geiſtes, je nach deren Kräftigkeit, läßt Wort und Begriff, ebenſowohl als Pflanze und Thier nach Theil, Eigenſchaft, Geſtalt, Beziehung zu Verwandtem ꝛc. prüfen —: das iſt Sprachanſchauungsunterricht. Wie der Realanſchauungsunterricht ſich aufbaut zum eigentlichen Naturkundunterricht, ebenſo hat der eigentliche Sprachunterricht ſeine Wurzel zu fordern im Sprachanſchauungsunterricht. Daneben bin ich ebenfalls der Meinung, daß nicht allein der Realunterricht der Volksſchule, ſondern daß ebenſowohl der Sprachunterricht derſelben durchaus auf dem Boden der Anſchauung bleiben ſoll. Denn in beiden wachſen wohl mit der fortſchreitenden Entwicklung des Kindes die jeweiligen ſpeciellen Aufgaben, wächſt mit derſelben die Bedeutſamkeit der Stoffe; aber die Anſchauung hat ſo lange alle Einſicht zu vermitteln, bis abſtractes Denken dieſelbe vermitteln helfen kann, und das liegt außerhalb der Volksſchule, ſchon wegen der mangelnden phyſiſchen Reife des Gehirns der Jugend im Volksſchulalter. Erweiterung des Wortſchatzes wie der Grammatik ſind durch die ganze Volksſchule hindurch auf dem Wege der Anſchauung anzubahnen und weiterzupflegen.

Eine Disciplin, welche bisher zwei verſchiedene, jede für ſich ſo höchſt bedeutſame Richtungen zu vertreten beſtimmt geweſen, wird ſicherlich zweckmäßiger geſpalten. Realanſchauunngsunterricht iſt berechtigt. Ich fordere aber aufs Entſchiedenſte neben demſelben den Sprachanſchauungsunterricht.

Zwar glaube ich, daß auf der unterſten Stufe des Anſchauungsunterrichts eine Scheidung nicht nothwendig iſt. In den Landſchulen zumal, durchweg aber überall hat die Schule im Beginn alles Unterrichts mit gewiſſen Schwierigkeiten zu kämpfen, die auf dem Gebiet der Sprachentwicklung liegen, und die erſt bis zu gewiſſem Grade beſeitigt ſein, deren Beſeitigung erſt wenigſtens angebahnt ſein muß, ehe von einem weiteren gedeihlichen Wechſelwirken zwiſchen Schule und Schüler die Rede ſein kann; mangelhafte Ausbildung der Sprachorgane, nachläſſige oder aus verſchiedenen ſingulären Urſachen gradezu fehlerhafte

Sprachgewöhnung und endlich der locale Dialect bringen ſolche Schwierigkeiten. Das Benennen von ſinnlich wahrnehmbaren Gegenſtänden, ihrer Theile, ihrer Thätigkeiten, ihrer Eigenſchaften (Merkmale) muß den Ausgangspunkt des Unterrichts bieten, und darin fallen offenbar die Anfänge der Schularbeit an der Sprachentwicklung und die Anfänge alles Realunterrichts gradezu zuſammen. Da laſſen ſich demnach ziemlich unabhängig die Stoffe fürs Geſpräch beſtimmen rein nach dem ſtofflichen Intereſſe für dieſelben bei den Kindern, oder, was auf dieſer Stufe mir daſſelbe zu ſagen ſcheint, rein nach den Anforderungen des realiſtiſchen Anſchauungsunterrichts, und den Elementen der Sprachentwicklung geſchieht dabei ihr volles Recht. So wie aber dieſe erſten Schritte zurückgelegt ſind, ſoll entweder der Anſchauungsunterricht ganz und gar mit entſchiedenſtem Bewußtſein von der Bedeutung dieſer Aufgabe ſich der Sprachentwicklung widmen und ſich begnügen, reale Kenntniſſe mittelbar zu beſchaffen, indem er natürlicher Weiſe reale Grundlagen für ſeine Geſpräche vorausſetzt; oder er hat ſich zu ſcheiden in Real- und in Sprach-Anſchauungsunterricht, wobei freilich wiederum beide einander wechſelſeitig ſtützen, da die moderne Schule nicht anders kann, aber nach meiner Ueberzeugung Letzterer mehr dem Erſteren, als umgekehrt, mittelbar zu Hülfe kommt.

Die moderne Schule ſoll nicht mehr ſpötteln über das „Katechiſiren“ über Begriffe wie: weſentlich, nothwendig, zufällig, möglich, wirklich, ähnlich, Art, Gattung, Unterart, Nebenart, Körper, künſtlich, natürlich, hart, weich, zähe, ſpröde, gehen, laufen, kriechen, ſpringen, Urſach, Wirkung, Zweck, Mittel, nützlich, ſchädlich, recht, unrecht, können, wollen, ſollen, dürfen, müſſen ꝛc. ꝛc.; ſie ſoll nur verlangen, daß dieſe Begriffe der Jugend nicht ohne reale Grundlagen aufgezwungen, — nicht durch ſublime Katechiſierkunſt in abſtracter Wortſpalterei aus dem Kinde herausgelockt werden. Denn unſere Sprache iſt längſt nicht mehr die ſinnliche Naturſprache. Ihr Wortſchatz iſt zu gutem Theil abſtracter Natur, der ſinnlichen Urbedeutung nach allein dem Sprachgelehrten noch zugänglich. Ich bin kein Sprachgelehrter und mag mich irren; wenn ich aber das kleine Kind von der „Muhmuh,“ oder der „Buhkuh“ ſprechen höre, ſo fallen mir bos und *βοῦς* der Lateiner und Griechen ein, und ich meine die ſinnliche Grundlage des Begriffs Kuh zu vernehmen. Wenn das nicht fehlgeſchoſſen iſt, ſo frage ich, ob bei allen Worten unſrer Sprache nachzuweiſen iſt, woher die erſte ſinnliche Wortanlage ſtammt? Nun iſt zwar nicht nöthig, um eine reale Grundlage für das Wort zu haben, auf dieſe erſte ſinnliche Wortanlage immer zurückzugreifen; das bietet uns heute die ſinnliche Anſchauung an deren Statt. Aber laſſen ſich denn alle Begriffe unſrer Sprache unmittelbar und an und

für ſich zu ſinnlicher Anſchauung bringen? Muß nicht in Wahrheit eine große Anzahl von den unentbehrlichſten Begriffen je aus einer Reihe von ſinnlichen Anſchauungen durch Denkproceſſe entwickelt, ſozuſagen losgelöſt werden? — gleich z. B. eine Menge aus der oben citirten Reihe von Begriffen? Fehlen dürfen doch dieſe Begriffe keinem, der Sprache beſitzen ſoll. Fehlen ſie unſern Schülern, ſo verſtehen ſie uns Lehrer, ſo verſtehen ſie ihre Schulbücher nicht; denn wir und unſre Bücher können jene nicht entbehren — und auf Schritt und Tritt haben wir zu erklären, wenn wir nicht vorarbeiten, oder die Schüler werden daran gewöhnt, gänzlich Unverſtandenes oder Halbverſtandenes ins Ohr hinein und wie das nicht anders ſein kann wieder herausſtreichen zu laſſen. Ich appellire an die Erfahrung. Iſt es nicht alle Tage, daß wir beſtätigt finden können, wie leicht und wie häufig wir halb und deshalb gar nicht, oder gradezu falſch aufgefaßt werden? Ein freilich banales Beiſpiel dazu mag die ſtändige Frage der Schüler bei uns zu Hauſe ſein: „Soll ich nur eben hinaus?“ ſtatt: „Darf ich eben (auf einen „Augenblick) hinausgehen?“ Sollen und dürfen iſt doch nicht daſſelbe.

Neben ſolchen Erwägungen kann Goltzſch' Vorwurf gegen „die bisher in den Schulen vielfältig für ſich beſtehenden Anſchauungs-, Denk- und Sprachübungen ohne beſtimmten Inhalt“ nicht beſtehen. Sprachlich muſterhafter Lehrſtoff (ſagt Goltzſch), „führt das im Denken noch ungeübte und wortarme „Kind in ſeiner Denk- und Sprachbildung viel weiter als die „langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an „allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken im Stande iſt.“ Soll das im „Denken noch ungeübte, wortarme“ Kind durch das Leſebuch Sprache gewinnen, ſo muß es doch der Lehrer thun, und ob das langweilig und ermüdend ausfällt oder nicht, iſt weſentlich Sache des Lehrers. Soll das nicht ſein, ſo geräth der Unterricht in den reinen nackten Wortkram hinein, iſt recht „ohne beſtimmten Inhalt;“ denn das Wort des Leſeſtücks iſt doch nicht ohne Weiteres an ſich dem wortarmen Kinde „der Inhalt“, d. h. ſeinem Inhalt nach ohne Weiteres klar. Goltzſch verlangt, daß die Schule das Kind auf demſelben Wege weiter führen ſoll, den es bereits vor der Schulzeit in ſeiner erſten Denk- und Sprachbildung betreten hat: aber „es vermag es niemand zu leugnen, daß das Kind „ſeine erſte Denk- und „Sprachbildung durch das Auffaſſen der Worte, Vorſtellungen „und Gedanken anderer Menſchen erlangt hat,“ — und deshalb ſoll das Leſebuch jener Weg für die Schule ſein. Wenn nun aber Goltzſch' Vorderſatz und Nachſatz aufeinander beruhen, ſo fällt der Nachſatz mit dem Vorderſatz; denn dieſer beweiſt nur,

daß Goltzſch keine Ahnung hat von der erſten Geiſtesentwicklung des Kindes, das zwar wohl die Sprache auf dem Wege der Ueberlieferung gewinnt, aber gewiß nicht ohne vorher die Realität, welche das Wort nennt, in ſich aufgenommen zu haben, alſo daß die Sprache, die Vorſtellungen und Gedanken nun für das Kind nicht mehr die andrer Menſchen, ſondern ſeine eigne ſelbſterfahrene und ſelbſterlebte Sprache ꝛc. ſind. Lernt auch das blödſinnige Kind ſprechen? Es iſt blödſinnig, weil es weniger erlebt wie vollſinnige Kinder; es lernt ſprechen in dem Maße, wie künſtliche Veranſtaltung ihm das Selbſterleben zu erleichtern im Stande iſt. Der Abſtufungen aber zwiſchen Blödſinnigkeit und Vollſinnigkeit giebt es unzählige.

Mit meiner Ueberzeugung, daß die Sprache ſelbſt zum Subſtrat der Anſchauung zu machen iſt, trete ich allerdings mit klarem Bewußtſein der That nach in die vorbeckerſche Zeit des Sprachunterrichts zurück. Das wird ja an ſich zwar wohl kein Vorwurf zu ſein brauchen; aber ein Rückwärts hat immer zunächſt eine Art von Abgeſchmack. Dagegen jedoch halte ich nirgends das nunquam retrorsum für übler angebracht als bei der Prüfung pädagogiſcher Fragen. Da kann die Praxis längſt, ohne ſich deſſen klar bewußt geworden zu ſein, das Gute geübt gehabt haben; es kann überwuchert, verdrängt worden ſein nicht blos durch feindſelige, ſondern ebenſowohl durch verwandte, nicht blos durch irregeleitete, ſondern ebenſowohl durch in ſich ebenfalls berechtigte Beſtrebungen: und die beſſere oder vollſtändiger überſchauende Einſicht greift zu dem ſcheinbar Ueberwundenen zurück. Soll es da unbedingt und ausnahmslos heißen: nunquam retrorsum? Prüfet alles und behaltet das Gute feſt.

Den geſammten Sprachunterricht wünſche ich gruppirt in Sprachanſchauungsunterricht (Krauſe, Zerrenner z. B.) in Grammatik (möglichſt einfach gehalten, auf Becker'ſcher Grundlage, Honcamp z. B.) und in Gelegenheitsbenutzung bei mündlichem Geſpräch aller Art mit dem Kinde, bei mündlichem Vortrag und bei ſchriftlicher Gedankendarſtellung deſſelben und beim Leſen.

Die Geſtaltung, welche der Sprachunterricht durch Becker und ſeine Jünger gewonnen hat, iſt im Weſentlichen die, daß das formale Element, das Erkennen der grammatiſchen Geſtaltung der Sprache in den Vordergrund getreten, die Uebung der Sprache ſelbſt aber auf die grammatiſchen Uebungsſtoffe (Sätze), auf ſchriftliche Ausarbeitungen der Schüler und auf das Leſen im Leſebuch ꝛc., im Weſentlichen alſo auf die geſchriebene Sprache beſchränkt worden iſt. Das iſt einſeitig; ich bin mit Hildebrand geneigt, die geſprochene Sprache als das wichtigere Sprachbildungsmittel anzuſehen, d. h. vom Standpunkt der Schule geſprochen; den mit klarer Abſichtlichkeit veranſtalteten Sprachübungsunterricht neben der Benutzung aller ſich nur irgend

darbietenden Gelegenheiten obenan zu ſtellen. Die immer noch wachſende Hochfluth von Schulgrammatiken, die ſich im Weſentlichen nur in unweſentlichen Dingen unterſcheiden, und wenn ſie Auflagen erleben, faſt regelmäßig in die Breite wachſen, ſind das Symptom jener Unterrichtsgeſtaltung. Becker nennt ſelber die Grammatik „die eigentliche Turnſchule, in welcher ſich vorzüglich die intellectuellen Kräfte entwickeln und üben.“ Allerdings iſt Grammatikunterricht auch Unterricht; daß aber Grammatik Sprache ſei, iſt ein Irrthum der Becker'ſchen Schule. Sprache iſt die Summe der Begriffe, die ein Volk ſein eigen nennt, mag es ſie ſchöpfen, woher es will; Grammatik iſt nur das Syſtem von Geſtaltungsgeſetzen, wie es zwar allzeit flüſſig, aber für den gegebenen Zeitpunkt dem Nichtſprachgelehrten als etwas Feſtes und Unwandelbares erſcheinen muß. Es hat ja doch jede Sprache ihre eigne Grammatik, die einſilbige chineſiſche ſowohl als die anreihende mexicaniſche und als unſre flectierende deutſche Sprache. Wenn auch gewiß wohl jeder Sprache an ſich eigenthümlich, iſt doch die Grammatik für alle Nichtſprachgelehrten nichts als ein Hülfsmittel, das Begriffsmaterial der Gedanken ſo darzuſtellen, daß der Landsmann den Gedanken verſtehen, d. h. reproduciren kann, wie der Sprecher ihn ſelber producirt hat. Grammatikunterricht anſtatt Sprachunterrichts mußte faſt mit Nothwendigkeit ausarten, mußte trotz allem Sätzemachen (Wurſt) inhaltleer und unfruchtbar werden und bleiben.

Die Reaction dawider iſt längſt da. Otto und Kellner machen das Leſebuch zur Grundlage des geſammten Sprachunterrichts; aber wenn man der Sache auf den Grund geht, doch eigentlich nur des Grammatikunterrichts. Weil nun aber das Leſebuch einmal kein Grammatikbuch iſt und nun und nimmer ſein kann, da die Nationalliteratur nicht nach der Grammatikſchablone ſchafft, weder Poeſie noch Proſa, ſo wurde durch alles Zergliedern (oft genug eigentliches Zerfaſern) doch nur ein grammatiſcher Miſchmaſch für die Zerſtörung von Freude und Geſchmack am Leſen eingetauſcht. Aus dieſer Erkenntniß entſprangen die Sprachleſebücher (Burgwardt), nach meinem heutigen Geſchmack wahre Monſtroſitäten von Lectüre. Eher möchte ausführbar ſein, wie Hermes und Engelien Leſeſtücke zu finden, welche ſyſtematiſchen Grammatikunterricht drauf zu bauen geſtatten. Ich fürchte aber, daß das allein auf der untern Stufe des Unterrichts wirklich möglich ſein wird; für die obern Klaſſen der Volksſchule verlange ich Leſeſtoff, der nicht nach grammatiſchen Kategorien beſtimmt, d. h. eingeengt, oder wohl gar zurechtgemacht wird. Das Beſte — ſofern es nur grade noch im geiſtigen Geſichtskreiſe der Jugend liegt —, iſt grade gut genug für dieſelbe; welcher erſte Schriftſteller aber ſchreibt nach und für Grammatikparagraphen. Die ſelbſtändige Auf-

gabe des Leſebuchs wird bereits vorherrſchend wieder anerkannt, wenigſtens dem Grammatikunterricht gegenüber; dem Realunterricht direct ſeinen Stoff zu liefern, das wird ihm hoffentlich auch einmal abgenommen, ſo daß es dann ausſchließlich nur noch die Nationallitteratur in der Volksſchule zu vertreten behält. Das iſt aber ein Punkt, der hier nicht ſeine Erörterung finden kann.

Was hat dieſe Reaction wider den puren Grammatikunterricht zu bedeuten? Nichts, als daß der Sprachunterricht aus der abſtracten, für die „wort- und begriffarme“ Jugend abſtruſen Formexercirerei erlöſt und in das Gebiet der lebendigen Sprache ſelber zurückgeführt werden müſſe. Wahrhaft lebendig iſt aber die geſprochene Sprache, erfaßt in dem Moment, wo das hörbare Wort ſie austönt, wo ſie noch erfüllt iſt mit dem ganzen friſchen logiſchen, ſittlichen, äſthetiſchen oder religiöſen Intereſſe, welches das Wort geboren; wahrhaft lebendig iſt deshalb das Wort des Schülers, das nicht durch künſtliche Veranſtaltung der Schule, ſondern aus dem eignen Sprachdrang deſſelben auf dem Spielplatz z. B. an's Licht ſpringt. Das iſt nun nicht ſchulmäßig. Im Sinne der Schule geſprochen, ſoll dieſe lebendig geſprochene Sprache nicht paſſiv erwartet, ſondern activ, nach beſtem Wiſſen und Können der Natur abgelauſcht, hervorgerufen werden, damit das ſachliche Intereſſe, aus welchem das Wort entſprang, d. i. das Intereſſe am Begriffs- oder Gefühlsinhalt der Sprache unmittelbar hinübergeleitet werden kann auch in die Erörterung der abſtracten Formfrage. Weſentlich hat aber dieſe künſtliche Veranſtaltung der Schule — ich nannte ſie ſchon oben: Sprachanſchauungsunterricht: — die Aufgabe, den Schülern ihre Sprache ſelber zu bereichern, den Wort- und Begriffsvorrath derſelben zu erweitern. Wie viel Worte beherrſchen die Menſchen? Der Gebildete beherrſcht ihrer mehr, als der Ungebildete; ein Wort beherrſchen heißt ſeinen Begriffsinhalt durchdringen. Unbeſtreitbar giebt es aber Menſchen genug, die ihr Leben lang mit wenigen Hundert Worten haushalten müſſen. In dieſer Linie liegt die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Mutterſprache. Nicht Worthelden, ſog. halbgebildete Räſonneurs, ſoll ſie hervorbringen, wohl aber Menſchen, die mit Genuß auch einmal einen Schiller, Leſſing, Göthe ꝛc., einen Häuſſer, Wirth, Treitſchke ꝛc., einen Roßmäßler, Bernſtein oder gar Humboldt ꝛc. leſen können, — können, weil ſie nicht in jeder Zeile nothwendig ſtolpern müſſen über Steine des Anſtoßes in fremden unverſtandenen Begriffen und deshalb unverſtändlichen Gedanken- und Ideenverbindungen, oder doch, da ſolche Steine des Anſtoßes unvermeidlich ſind, ſich nicht durch ſelbige abſchrecken laſſen, ſondern einen neuen Genuß ſchöpfen aus der Gewinnung eines neuen Begriffs, und deshalb demſelben nachforſchen, bis ſie ihn

beſitzen, und nun erſt ihren Schriftſteller verſtehen; Menſchen, die einer klaren, ergreifenden Rede folgen können; Menſchen, die mit gewiſſem Grade von Sicherheit die Mutterſprache zu brauchen verſtehen, die meinetwegen — ich bin ketzeriſch genug, auf Grammatik gern ſo viel zu verzichten, wenns nicht anders geht; — in die minutiöſen Feinheiten, z. B. der Reaction des Verbs nicht allzutief eingedrungen ſein mögen, aber, reich an Sprache, dennoch Geiſtesleben, eignes Geiſtesleben ans Licht fördern können —: ſolche Menſchen iſt die deutſche Volksſchule ihrem Volk ſchuldig. Dieſterweg ſagt: Erſt die Sache, dann das bezeichnende Wort. Das heißt: Anſchauung, heißt aber noch nicht, daß im Anſchauungsunterricht nur, oder weſentlich nur ſinnlich wahrnehmbare Sachen um der Sachen willen beſprochen werden dürften. Erſt die Sache, dann das Wort — das Wort ſoll ſtehen bleiben. Ich fordre nur einen Sachunterricht, der das Wort, die Sprache ſelbſt, zum Gegenſtand der Anſchauung zu machen im Stande iſt. Dann allerdings iſt die Sache auch eine Sache, die auf dem Wege der Anſchauung, des Selbſterlebens, beherrſchen gelernt wird. Das geiſtbelebte Wechſelgeſpräch zwiſchen Lehrer und Schüler iſt das Feld des Selbſterlebens der Sprache für dieſen; nur abſtracte Grammatiktheorien gehören nicht dahin.

Grammatik iſt nothwendig. Aber ſie ſoll längſt praktiſch und unbewußt durch den Sprachanſchauungsunterricht dem Schüler zu eigen gemacht ſein, wenn der Sprachunterricht ſie beſtimmt zu formuliren beginnt. Sie muß kurz gefaßt ſein. Leicht geſagt; aber wie kurz? — So kurz, daß ein Buchhändler kein Geſchäft damit machen zu können glauben muß. So kurz und bündig, daß ſie wirklich gelernt werden, und für den vorkommenden Fall wirklich dem Beſitzer ins Gedächtniß kommen kann. So kurz, daß ihre Begriffserklärungen nicht alle Fälle möglichſt erſchöpfen zu wollen prätendiren, ſondern im Gegentheil bei aller nöthigen Schärfe ſo weit gefaßt ſind, daß dem Schüler die große, ſelbſtgeſchaffene Freude möglich bleibt, ihre Kategorien durch eignes Finden in allem Sprechen und Schreiben und Leſen mehr und mehr mit Inhalt zu füllen.

Dies Letztere giebt den Gelegenheitsunterricht, der ja das augenblickliche und unmittelbare Intereſſe des Kindes am ſpeciellen Fall erfaßt, um dieſen zu erörtern und ſo zu ſagen am rechten Ort ins grammatiſche Schema einzufügen, nicht um dies Schema zu erweitern, ſondern dem Skelett Fleiſch und Blut zuzuführen.

Ich mag mich wenden, wie ich will: ich finde zur Beherrſchung der Sprache nun einmal Reichthum an klaren Begriffen für nothwendiger als die Grammatik und darf gewiß wenigſtens damit auf Zuſtimmung hoffen, wenn ich behaupte, daß Begriffsreichthum ohne Grammatik, d. h. extra erlernte Grammatik

Sprache ist, welche ein reiches Seelenleben darzustellen, und das Seelenleben der Nation dem Einzelnen zuzuführen im Stande ist, daß aber Grammatik ohne einen reichen Wortschatz, so weit Eins ohne das Andre irgend denkbar ist, nimmermehr als Sprache gelten kann. Wenn nun meine eigne Erfahrung, so wie mein Urtheil, das sich gründet auf die Bearbeitungen des Anschauungsunterrichts und des Sprachunterrichts, welche mir zu Gesicht gekommen, mich nicht täuschen, so geht der Anschauungsunterricht unsrer Tage vorherrschend auf reales Wissen, und der Sprachunterricht auf Grammatik, auf mehr oder weniger feine Distinctionen in derselben aus, und Gewinnung von Begriffen wird einfach dem Gesammtunterricht überlassen, und das heißt oft genug so viel als vernachlässigt. Bleiben wir nicht tausendmal im Unterricht stecken, blos weil wir auf Begriffe stoßen, welche wir ihrer Einfachheit und unmittelbaren und allgemeinen Unentbehrlichkeit wegen im Schüler voraussetzten, und weil wir nun finden, daß wir uns geirrt?

Deshalb ist es, daß ich die Frage aufwerfen möchte, ob es nicht zweckmäßig wäre, den Anschauungsunterricht klar auseinanderzulegen in Real- und in Sprachanschauungsunterricht, damit beide, namentlich aber Letzterer, die damit gegebenen Aufgaben klarer erfassen und nicht in Anstrebung derselben durch Vermischung der beiderlei Aufgaben gehemmt werden. Ich bin der Meinung, daß die Sprache ebenso wie irgend welche Realität zum Gegenstande des Anschauungsunterrichtes gemacht werden kann, also auch soll, daß aber dann der Inhalt der Worte der Sprache es ist, welcher den Stoff dieses Unterrichts abgeben muß, und bin, bis ich eines Besseren belehrt werde, der Ueberzeugung, daß damit der Sprachunterricht der Schule erst die ihm zukommende Basis erhält.

V.

Pädagogische Quellenschriften.

III.

Briefe von Gräfe und Dreßler.

I.

Bremen, d. 2. Jan. 1866.

Hochgeehrtester Herr College!

Sie haben mich durch Ihre freundliche Zuschrift vom 30. v. Mon. angenehm überrascht. Ich habe Ihnen in der

letzten Zeit ſo manche Veranlaſſung gegeben, mit mir unzufrieden zu ſein, daß ich nicht darauf rechnen konnte, ſobald wieder mit Ihnen zuſammen zu treffen. Wie vielfach wir aber auch in gewiſſen Anſchauungen und Auffaſſungen auseinander gehen mögen, unſer zu früh dahingeſchiedener Schmidt konnte und mußte uns auch einmal zuſammenführen. Ich habe denſelben nicht minder innig geliebt und nicht weniger geſchätzt, als Sie, wenn auch nicht ſo enthuſiaſtiſch.

Freund Lüben iſt ſehr zurückhaltend — in gewiſſen Dingen — und er hat ſich gegen mich nie über die Urſachen ausgeſprochen, welche die Verhandlungen zwiſchen ihm und Gotha damals zum Scheitern brachten, und ich habe keinen Grund gehabt, denſelben nachzuforſchen.

Schmidt's Anſicht über die Kindergärten können Sie allerdings genauer kennen als ich. Als ich im Sommer 1862 zuletzt mit ihm darüber ſprach, äußerte er ſich aber ſo, daß ich ſchließen mußte, ſeine Anſicht habe ſich bedeutend geändert. Von Enthuſiasmus für die Sache, wie vorher, konnte damals bei ihm nicht mehr die Rede ſein. Er ſah den Kindergarten nur noch als ein Mittel zur Verbeſſerung der häuslichen Erziehung an und als ſolches für eine vorübergehende Erſcheinung.*)

Was Sie über den „Schlußſatz" ſagen, zeigt mir von Neuem, daß Sie zu ſehr geneigt ſind, zwiſchen den Zeilen zu leſen. Oder hätten das diesmal nur Andere gethan? Was man in Ihrer Nähe munkelt, iſt allerdings nicht ſo ganz aus der Luft gegriffen. Ich bin in mancher Beziehung mit Ihnen unzufrieden, habe noch vor nicht langer Zeit in einem Briefe an Meier in Lübeck meinem Herzen etwas Luft gemacht und werde Ihnen, wenn wir einmal perſönlich zuſammenkommen, Ihr Sündenregiſter nicht vorenthalten. Indeß haben Sie oder Andere zwiſchen den Zeilen des „Schlußſatzes" doch mehr geleſen, als wirklich dazwiſchen ſteht. Hätte ich dabei an Sie gedacht, ich würde geglaubt haben, mich an den Manen Schmidts zu verſündigen; denn ich wußte recht gut, welche Freundſchaft und welches Vertrauen er Ihnen ſchenkte, und daß Sie deſſelben nicht unwürdig waren. Obgleich ich Sie nicht perſönlich kenne, ſo weiß ich doch genug von Ihnen, namentlich das, daß Sie nicht der Mann ſind, ſich an Andere anzudrängen, damit einige Strahlen ihres Lichtes auf Sie fallen. Es giebt ganz andere Leute, die jenen „Schlußſatz" auf ſich beziehen können und mögen**).

---

*) Ich hatte Gräſe vorgeworfen, daß er in ſeinem Referate über die Kindergartenlitteratur für den Lüben'ſchen Jahresbericht von den Anſichten Karl Schmidt's gänzlich abweiche. W. L.

**) Gräſe hatte behauptet, daß er Leute kenne, die ſich nur an Karl

Was Planta betrifft, so vermag ich Schm.'s Urtheil nicht zu unterschreiben. Unser verewigter Freund war zuweilen in seinem Urtheile etwas zu schnell entschieden und ließ sich für eine Sache mitunter zu rasch und zu sehr enthusiasmiren. Es war das nur eine Folge seiner ganzen schönen Individualität*).

Einen für Sie geeigneten Lehrer der Philologie weiß ich Ihnen zwar heute nicht zu nennen, ich habe aber bei einem mir recht tüchtig bezeichneten jungen Philologen in Jena anfragen lassen, und sobald bejahende Antwort eingegangen, Sie auch inzwischen einen Ersatz nicht gefunden haben sollten, werde ich Sie benachrichtigen.

Für Ihre Offenheit und Ihre freundlichen Gesinnungen gegen mich meinen aufrichtigen Dank, und zum neuangetretenen Jahre für Sie meine besten Wünsche.

Mit vollkommenster Hochachtung

Ihr
ergebenster Diener
Dr. Gräfe.

II.

Bremen, d. 12. Febr. 66.

Hochgeehrter Freund!**)

Sie müssen sich diese Anrede schon gefallen lassen; wenigstens würde nur ein förmlicher Protest Sie künftig dagegen schützen. Auch ich habe dieselbe zuvor bei mir öfter wiederholen müssen, um mich daran zu gewöhnen. Es blieb mir aber nur die Wahl, Sie entweder zum Freunde oder zum Verehrer zu haben, und da ist mir der Freund ungleich lieber. Wir gehen freilich in vielen Dingen ziemlich weit auseinander und haben auch für das uns Gemeinsame oft sehr verschiedene Ausdrucksweisen; die freundschaftliche Verbindung zwischen Männern beruht aber doch nicht allein auf Gleichheit von Ansichten und Weisen des Ausdrucks, sondern wohl noch mehr auf der Uebereinstimmung in gewissen Grundanschauungen und Characterzügen, und wenn ich nicht irre, fehlt diese zwischen uns nicht.

Die Uebersendung von Fröbels Spiel- und Koseliedern mußte mich höchlich überraschen; denn es ist wahr, ich bin Fröbel, oder richtiger dem Fröbelianismus, wie er sich seit etwa

---

Schmidt herandrängten, um einige Strahlen seines Ruhms auf sich zu lenken. W. L.

*) Gräfe wollte Martin Planta keine pädagogisch-geschichtliche Bedeutung zuerkennen, die ihn Karl Schmidt ganz entschieden zusprach. W. L.

**) Gräfe war und blieb ein Gegner der Bestrebungen Friedrich Fröbel's, beurtheilte dieselben indessen in den letzten Jahren seines Lebens milder und gerechter, als in seinen jüngeren Jahren. W. L.

15 Jahren ausgebildet hat, nicht ganz grün. Fröbel's Perſon, Character und Beſtrebungen haben aber damit nichts zu thun. Dieſe habe ich namentlich lieben, achten und ehren gelernt, ſeit ich mich eingehender mit ihm beſchäftigt habe. Ich nahm mir damals ſogar vor, den Verſuch zu machen, in einer beſondern Schrift das zu entwickeln, was mir in ſeinen Anſchauungen und Beſtrebungen wahr oder falſch, für die weitere Ausbildung der Erziehungsidee ausgiebig oder unfruchtbar erſchien. Ein Beweis, daß ich ſeine Bedeutung doch nicht ganz verkenne. Andere Arbeiten und der Gedanke, daß nicht ein Einzelner und ſchon jetzt, ſondern die öffentliche Meinung und die Zeit darüber zu entſcheiden, berechtigt ſei, ließ mich den Plan wieder aufgeben.

Sie haben zwiſchen den Zeilen des Schlußſatzes meines Referats über Fröbel geleſen, daß ich denſelben für einen Schwärmer halte. Obgleich ich jenen Satz in der That nur in einem ganz allgemeinen Sinne niedergeſchrieben hatte, ſo iſt doch Ihre Lesart nicht ganz falſch. Fröbel iſt für mich allerdings ein Schwärmer, aber in edelm Sinne, alſo richtiger ein Begeiſteter, und ich bin weit entfernt, ihn in die Klaſſe ſolcher Schwarmgeiſter zu ſetzen, deren Ueberſpanntheit und thörichte Strebensziele nur Mitleid erregen. Aber eben in Folge ſeiner edeln ſchwärmeriſchen Natur vermißt man bei ihm ſehr oft Klarheit des Gedankens, und wie tiefe Blicke er auch in das Weſen der Erziehung gethan hat, ſo hat er ſich doch in ſeinen Erziehungswegen und Mitteln oft vergriffen und geirrt.

Das Letztere gilt namentlich auch von ſeinen Spiel- und Beſchäftigungsmitteln. Das koſtbare Geſchenk, womit Sie mich erfreut haben, und für das ich Ihnen aufs Herzlichſte danke, wird für mich freilich ſtets ein werthvolles Andenken an Fröbel und an Sie bleiben. Dennoch muß ich offen geſtehen, daß ich ungeachtet mancher das Gemüth wohlthuend anklingender Töne für Fröbels Kinderſtuben-Poeſie mich nicht begeiſtern kann. Die Grundidee der Kindergärten iſt gewiß gut und ſchön, die Liebe zur Kinderwelt, die Fröbeln beſeelte, rührend; ich fürchte aber, daß man jene Grundidee erſt zerſtört, den Geiſt Fröbels erſtickt, wenn man, wie dies namentlich von Weimar aus geſchieht, das Faltblatt und andere Spiel- und Beſchäftigungsmittel und deren Anwendung mehr und mehr in ein Syſtem bringt, zu einer Wiſſenſchaft ausbildet, die Kindergärten zu Spielſchulen herabſetzt, dadurch aber alle Natürlichkeit im Kindesleben ertödtet. Nach meiner Anſicht kann Fröbel nichts Schlimmeres begegnen, als daß man ſich ängſtlich an ſeine Worte und Formen anklammert, ſtatt ſich von dem Geiſte leiten zu laſſen, der ſeine Grundanſchauungen trägt.

Doch genug und wahrſcheinlich ſchon zuviel hiervon.

Es war mir angenehm, zu hören, daß Sie einen, hoffent-

lich recht tüchtigen Lehrer für Ihre Anstalt gefunden haben. Der, den ich suchte, war allerdings auch für Sie bestimmt. Ich habe nur mit Lehrern der modernen Philologie und der Mathematik und Naturwissenschaften zu thun.

Mit größester Hochachtung

der Ihrige

Dr. H. Gräfe.

III.*)

Bremen, d. 26. August 66.

Hochgeehrtester Freund!

Die ehrenvolle Aufforderung in Ihrem freundlichen Briefe vom 23. d. Mon. habe ich in Erwägung gezogen; ich bedauere jedoch, nicht darauf eingehen zu können, so dankbar ich es auch erkenne, daß Sie meiner gedacht und mir dadurch Vertrauen bewiesen haben. Ich bin für journalistische Thätigkeit nichts werth, und so sehr ich es auch für geboten erachte, daß die Richtung Diesterweg's, der unbestritten unser Meister war, in der pädagogischen Journalistik ferner vertreten werde, so weichen doch meine Ansichten von derselben mehrfach so wesentlich ab, daß ich mich den Vertretern derselben nicht zuzählen darf. Ich darf, verehrter Freund, darauf rechnen, daß Sie meine Ablehnung richtig würdigen und trotz derselben Ihre freundschaftlichen Gesinnungen gegen mich fortdauern lassen werden.

Mit herzlichem Gruße

Ihr ergebenster

Dr. H. Gräfe.

IV.

Verehrter Herr!

Auf Ihre Anfrage vom 21. huj., die erst heute an mich gelangt ist, antworte ich Ihnen sogleich, daß es mich freut, Sie als Fortsetzer der Rh. Blätter begrüßen zu können. Von „Zittern und Zagen" braucht aber nicht die Rede zu sein; Sie werden aller Schwierigkeiten Herr werden. Meinen Namen können Sie getrost mit auf den Titel setzen, wenn Sie glauben, daß dies dem Unternehmen etwas nützen könne, und was ich zur Unterstützung desselben thun kann, soll recht gern geschehen. Viel aber dürfen Sie sich in dieser Hinsicht nicht versprechen, da ich gern etwas Größeres schaffen möchte, das mir schon lange am Herzen liegt. Indeß bleibt wohl zuweilen ein Stündchen, das den Rh. Bl. gewidmet werden mag. Haben sich im Nachlaß

*) Als ich die Fortführung der Rh. Bl. übernahm, wollte ich Gräfe zur Mitarbeiterschaft veranlassen, erhielt aber die folgende ablehnende Antwort. W. L.

des seligen Diesterweg nicht noch Recensionen von meiner Hand gefunden? Ich hatte den Abdruck schon lange erwartet, aber bis heute vergebens. Vielleicht auch hat sie D. für immer zurückgelegt; denn er fand manchmal in meinen frühern Arbeiten manches zu stark, und es könnte sein, daß dies auch in den letztern der Fall gewesen wäre.

Gott zum Gruß.

In größter Hochachtung

Ihr

Bautzen, den 25. Aug. 1866. Dreßler.

VI.

Pädagogische Briefe aus Amerika.

Von Karl Knortz.

IV.

Dr. Rudolph Dulon.

Wie die englisch-amerikanische Pädagogik, so ist auch die deutsch-amerikanische ein Resultat der Erfahrung und des gewissenhaften Experimentirens. Letztere ist zwar noch jung, sehr jung, denn ihr Alter zählt kaum nach Jahrzehnten; aber ihre Resultate sind immerhin schon beachtenswerth und erfreulich. Deutsche Schulen gab es übrigens dahier schon vor mehr als hundert Jahren; aber die Ungunst der damaligen socialen Verhältnisse und die Unklarheit über die Stellung der Deutschen zu den Amerikanern ließ weder eine weitgehende Organisation noch eine sonstige feste Basis schaffen, auf der die späteren Formationen weiter bauen konnten. Wo man damals deutsche Schulen fand, waren sie größtentheils von Predigern zweideutiger Antecedenzien geleitet und zwar weniger mit dem Endzwecke, zukünftige deutsche Bürger eines großen Freistaates zu bilden, als vielmehr, um sich willfährige treuergebene Gemeindemitglieder für die Zukunft zu sichern. Dies war ihre Hauptaufgabe; die Erhaltung der deutschen Sprache galt nur als Mittel zum Zwecke, und deutsche Wissenschaft und deutsche Cultur zu verpflanzen, ist bekanntlich nie die starke Seite der Herren Geistlichen gewesen.

Ein großes Glück war es also für das hiesige Deutschthum, daß die Jahre 1848 und 1849 eine bedeutende Anzahl tüchtiger freigesinnter Kräfte herüber brachten, die dann dem eingefleischten politischen wie socialen Schlendrian muthig den Fehdehandschuh durch Gründung von Turn- und Schulvereinen und gesinnungstüchtigen Zeitungen hinwarfen und so mit ihrem

geiſtigen Sauerteige die große maſſive Maſſe allmählich in's Gähren brachten. Daß ſie dabei allen nur denkbaren Schwierigkeiten ausgeſetzt waren und beſtändig mit dem ſchnödeſten Undanke belohnt wurden, iſt nicht erſt nöthig zu ſagen; ebenſo auch, daß gar viele der Bürde ihrer freiwillig übernommenen Aufgabe unterlagen und ein trauriges Ende fanden.

Wir haben den Namen einer dieſer verdienſtvollen Pioniere, der ſich dahier das ſchwierige Amt eines reformatoriſchen Schulmeiſters zur Lebens-Aufgabe gemacht und die mannichfachen Leiden und Plackereien dieſes Standes bis zur Neige gekoſtet hat, unſerm heutigen Briefe als Aufſchrift vorangeſtellt.

Dr. Rudolf Dulon, mit dem nicht allein ein allſeitig wiſſenſchaftlich gebildeter Mann, ſondern auch ein begeiſterter Redner und um die religiöſe Freiheit im alten Vaterlande hochverdienter Kämpe ſchied, wurde im Jahre 1807 zu Stendal geboren; er ſtudirte in Halle Theologie und bekleidete ſpäterhin Predigerſtellen in Floſſau bei Oſterburg und in Magdeburg. In letzterem Platze hatte er ſeine erſten Kämpfe gegen die mittelalterliche Geiſtesrichtung innerhalb des Chriſtenthums zu beſtehen und veröffentlichte daſelbſt auch ſein erſtes Werk, „Die Bekenntnißſchriften in der reformirten Kirche“. 1848 wurde er an die Liebfrauenkirche in Bremen berufen, in welcher Stellung er ſich etwas freier regen durfte und es natürlich in der damaligen aufgeregten Zeit reichlich that. Doch war ſeine Agitation vorläufig mehr gegen religiöſen Fanatismus, als gegen die beſtehende politiſche Gewalt gerichtet; gegen letztere trat er erſt 1850 in ſeiner „Bremer Tageschronik“ auf, als die eingetretene reactionaire Richtung ihre Zügel gar zu rückſichtslos ſchießen ließ. Ein Jahr darnach wurde dieſe anſtößige Zeitung polizeilich unterdrückt, und wieder nach einem Jahre trat ein Theil ſeiner Gemeinde ſeines zweifelhaften Chriſtenthums wegen klagbar gegen ihn auf und zwang, ihn ſeine Stelle zu quittiren. Er appellirte zwar gegen dieſes ungerechte Verfahren; aber das dortige gewiſſenhafte Appellationsgericht geſtand erſt nach Verlauf von ſechszehn Jahren die Nichtigkeit der gegen ihn vorgebrachten Gründe ein; zu einer Entſchädigung aber verſtand es ſich nicht.

Dulon, der inzwiſchen durch ſeine Schriften „Der Kampf um die Völkerfreiheit“ und „Der Tag iſt angebrochen“ die Aufmerkſamkeit der preuß. Regierung in dem Maßſtabe auf ſich gezogen hatte, daß dieſelbe ſeine Auslieferung von Bremen verlangte, ging, da er nicht Luſt hatte, im Zuchthauſe Wolle zu ſpinnen, im Jahre 1853 nach New-York, woſelbſt er die Predigerſtelle an vier freien Gemeinden und die Redaction der „Sonntagsblätter“ übernahm.

Als ſich nun nach Ablauf eines Jahres die erſten Anzeichen eines ernſtgemeinten hartnäckigen Kampfes gegen das Inſtitut

der Sklaverei bemerkbar machten und ſich die republikaniſche Partei zu bilden begann, trat Dulon derſelben natürlich als echter Humaniſt bei und zog ſich durch einen geharniſchten Artikel über „die Schande Amerikas“ den Haß ſeiner Gemeindemitglieder dermaßen zu, daß dieſelben die Gemeinde unverzüglich auflöſten und den Sonntagsblättern die nöthigen Geldmittel entzogen.

Darauf gründete Dulon in der Market-Straße eine deutſch-amerikaniſche Schule, die während ihres zehnjährigen Beſtehens als die beſte Anſtalt New-Yorks galt. Nach dieſer Zeit aber kam der Krieg und mit ihm die ſchlechte Zeit, die dann im Vereine mit dem Umſtande, daß Dulon zu großes Vertrauen in Perſonen ſetzte, die daſſelbe nicht verdienten, das Fortbeſtehen der Schule unmöglich machten und den Herrn Director bei Nacht und Nebel fort in den fernen Weſten trieben, woſelbſt er eine armſelige Predigerſtelle fand und in ſeinen Mußeſtunden, „um die Ueberbleibſel ſeines früheren Menſchen leidlich zuſammen zu flicken und in eine brauchbare Façon zu bringen“ das Buch „Aus Amerika, über Schule u. ſ. w.“ ſchrieb. Darin ſagt er über ſeinen Weggang von New-York:

„Er hatte Alles verloren, — für einige Zeit ſogar ſich ſelbſt. Aber er machte eine neue intereſſante Bekanntſchaft. In den Wochen der zu Grunde gehenden Hoffnung und der näher rückenden Muthloſigkeit war er plötzlich zum alten Mann geworden. Er lernte den alten Mann kennen; — keine Spur der früheren Feſtigkeit, Sicherheit und Zuverſicht ſchien geblieben zu ſein.

So nahm er den Wanderſtab in die Hand und ging in die weite Welt hinein. In der Nachbarſchaft des ſechszigſten Jahres ging er auf's Gerathewohl in die weite Welt hinein, ſich eine Heimath zu ſuchen; — nicht ſehr behaglich, aber doch intereſſant.

Seinen Verpflichtungen kam er nicht nach; er wußte auch genau, weshalb nicht.

Da ſchrieen und ſchrieben und druckten ſie in die Welt hinein, wahrſcheinlich um ihm die Wege zum Fortkommen zu bahnen. Daß er raſtlos geſtrebt, daß er gearbeitet, jeden Tag bis zum äußerſten Grade der Erſchöpfung gearbeitet und Alles gethan hatte, was in der Möglichkeit lag, daß er lange Jahre hindurch mit conſequenter, unerſchütterlicher Strenge ſich ſelbſt jede mögliche Entbehrung aufgelegt und Nichts, durchaus Nichts verſäumt hatte, was möglicherweiſe in ſeiner Macht ſtand: davon wußten ſie kein Wort, — die am wenigſten, die es am beſten wiſſen mußten.

Er ging in die weite Welt. Er ging dahin, wohin die Sonne geht, wenn ſie Ruhe ſucht, nach Weſten.

Auf der Prairie fand er ein Obdach. Als er das Obdach gefunden hatte, ſetzte er ſich hin und ſchrieb in ſeinen Mußeſtunden das Buch, das der geneigte Leſer in der Hand hält.

In den Stürmen des kalten Winters hat das Buch ihn erwärmt. Es hat ihm als Beruhigungsmittel und Blitzableiter gedient. Jetzt, im ſchönen, lieblichen Frühling ſendet er es in die weite Welt hinaus, d. h. er ſchickt es nach Leipzig zum Verleger, den er freundlich bittet, es möglichſt vor Druckfehlern zu bewahren, da es ja ſeine ganze Exiſtenz einem großen Druckfehler verdankt. Oder war es ein Rechnungsfehler?

In New-York leben ſie kreuzfidel. Der Reſpectablität des Herrn Heidenfeldt hat ſein Verfahren im Kreiſe ſeiner Bekannten ſicherlich keinen Abbruch gethan. Darin theilt er die Schickſalsgunſt, die dem Dr. Gercke zu Gute gekommen iſt. Im Uebrigen ſteht er in ſeiner kleinlichen Erbärmlichkeit tief unter dem geiſtvollen und kraftvollen Dr. Gercke. — Gercke's Verfahren mag Entrüſtung hervorrufen; Heidenfeldt's Gemeinheit reizt allein den Ekel. — Gercke mag man verabſcheuen; der kleine Heidenfeldt iſt ſelbſt für die Verachtung zu dürftig. Bei Gercke fehlt das verſöhnende Element nicht ganz; er hatte die Kraft, ſelbſtſtändig Bedeutendes zu leiſten. Heidenfeldt war in unſerer Hand und unter unſerer Leitung ein brauchbarer Handlanger geweſen; — ſich ſelbſt überlaſſen, konnte er nur Dummheiten begehen, und gleich ſeine erſte ſelbſtändige That war trotz aller Niederträchtigkeit ſchlecht und recht eine Dummheit. Was er auf ehrlichem Wege ganz und ungetheilt erhalten konnte, wollte er lieber bruchſtückweiſe als ehrloſer Wicht ergaunern.

Einſtweilen ſitzen Beide, Dr. Gercke und der kleine Heidenfeldt, in der Wolle; wir aber ſitzen durchaus nicht in der Wolle.

Wir haben geſät, ſie ernten.

Das iſt der Lauf der Welt. Gott beſſere es!"

Er hielt ſich übrigens nur kurze Zeit in Illinois auf und kehrte bald wieder nach New-York zurück und predigte, taufte und copulirte wieder. Aber er ſchien mit dem Predigeramte kein Glück zu haben; den Orthodoxen war er zu frei und den Freigemeindlern zu kerniggläubig. Sein Standpunkt war der eines ſpeculativen Philoſophen, und gegen die unerbittlichen Conſequenzen des Materialismus verſchloß er ſich hartnäckig.

1866 übernahm er das Directoriat der deutſch-amerikaniſchen Realſchule zu Rocheſter, ein Amt das er bis zu ſeinem am 11. April dieſes Jahres erfolgten Tode mit der größten Gewiſſenhaftigkeit verſehen hat. Ueber ſeine letzten Augenblicke ſchreibt ſeine Tochter, die Gattin des General Sigel in dem „Baltimore-Wecker":

Sein Tod war ein ſehr leichter — er konnte kaum das Gefühl des Todes gehabt haben. Er war gerade ſeit Weih-

nachten wohler geweſen und hatte den Tag über Schule gehalten wie gewöhnlich. Abends aß er mit gutem Appetit zu Nacht, unterhielt ſich mit der Familie, las noch eine recht heitere Anekdote vor, ſpielte mit ſeinen beiden Enkeln Julie und Thereſe, die er ſehr lieb hatte, und ließ ſie erſt nach vielen zärtlichen Küſſen von ſeinem Schooß. Auch die Mutter und Schweſtern zogen ſich zurück, um ungefähr ½11 Uhr — er ſelbſt blieb ſitzen, um Bücher der Schulkinder zu corrigiren, gab aber noch den Auftrag, ihn am nächſten Morgen um ½6 Uhr zu wecken, da er einen Artikel für den „Beobachter“ ſchreiben wollte, um — einige Dollar zu verdienen. Meine Mutter wurde durch ein leiſes Hüſteln erweckt — ſie ſprang auf — er rief nach Licht! — im nächſten Augenblick ſaß er aufrecht im Bett und erbrach ſich ein wenig — in dieſem Augenblick ſchlug es 12 Uhr. — Mutter rief meine Schweſter, die auch kaum nach Verlauf einer Minute kam — ſie ſah ihn umſinken und die Augen ſchließen, keine Zuckung, kein Krampf — das Herz hatte aufgehört zu ſchlagen! —

Es iſt entſetzlich, ſolch' ein plötzliches Abſchneiden des Lebensfadens, und doch iſt es für mich ein kleiner Moment der Verſöhnung, dieſer ſchmerzloſe, ſchöne Tod nach einem ſchweren, ſchweren Leben. Ja wohl, ein ſchweres Leben hat er hier durchkämpft; nicht nur Uebermaß von Arbeit, auch Sorgen, Mühen, Ungerechtigkeiten aller Art wurden ihm zu Theil; er war verkannt; ſeine Verdienſte wurden nicht geſchätzt, und er fühlte es mit Kummer und Bitterkeit. Hätten die Deutſchen in New-York nur eine Ahnung gehabt, welch' einem Manne ſie die helfende Hand verſagten, wie mit ihm auch das wahre Wohl und Heil ihrer Kinder von dannen zog; wahrlich, ſie hätten ſich vor ihm im Staube gewunden, um ihn zu halten. Seine Schulen waren blühende Anſtalten — was ſind die deutſch-amerikaniſchen Schulen jetzt in New-York? Inſtitute, die kümmerlich ihr Leben friſten und in denen keine Früchte reifen wie zu meines Vaters Zeiten. Sein Geiſt war es eben, der alles durchdrang und durchleuchtete, nicht nur ſein vielſeitiges Wiſſen, ſeine langjährigen Erfahrungen als Schulmann; es war mehr er ſelbſt, ſeine eigenſte Individualität, ſeine Liebe für alle Kinder, ſeine Hingabe mit Aufopferung ſeiner ſelbſt, ſein vollkommenes Aufgehen in ſeinem Beruf, in ſeiner Idee, das ſeine Schulen und Schüler zu dem machte, was ſie waren. In Rocheſter hat er verhältnißmäßig ruhige Jahre verlebt; allein ſeine Kraft war gebrochen — ſein Geiſt aber wird fortleben in dem guten Samen, den er ausgeſtreut. Glauben Sie mir, es wird eine Zeit kommen, wo ſeine Ideen allgemein verſtanden werden; man wird in ihm den Gründer einer vollkommen neuen Erziehungsmethode verehren; — ſeine Verdienſte werden dann

in einem reineren, helleren Lichte ſtrahlen, als jetzt; als jetzt, wo er dahingegangen iſt in Kummer und Sorgen, mit gebrochenem Herzen — — wie ſchon ſo Mancher, der bei Lebzeiten faſt verhungerte, und ſpäter — ja dann ſetzt man ihnen Denkmäler! — ſich ſelbſt zur Zierde; den Todten erwecken ſie nicht wieder!

VII.

Die Pſychologie als Naturwiſſenſchaft und die Pädagogik als Culturwiſſenſchaft.

Letzter Artikel.

Von Prof. Dr. Haupt.

Wir haben die Culturwiſſenſchaft als diejenige Wiſſenſchaft dargeſtellt, welche, auf Pſychologie baſirend, das ganze Nationalbildungsweſen umfaßt, zu einem organiſchen Ganzen oder im Zuſammenhange. Die erſte, die niedrigſte Stufe davon iſt das Elementarſchul-Erziehungsweſen, von den Fröbel'ſchen Kindergärten ausgehend bis zu Peſtalozzi's Syſtem des Unterrichts in der Volksſchule*). Das Real- und Gymnaſialſchulweſen ſammt dem akademiſchen Lehr- und Bildungsweſen übergehend, haben wir das Volksfortbildungsweſen oder die Schule nach der Schule einer ganz beſonderen Betrachtung unterworfen und drei Stufen unterſchieden, von denen die unterſte blos Fortbildung in den Volksſchuldisciplinen bezweckt, die zweite, die bei weitem ſchwierigere und wichtigere, wiſſenſchaftliche Fortbildung beſonders zur Ueberbrückung der Kluft zwiſchen Volksbildung und Wiſſenſchaft zum Ziele hat, und die dritte theils in rein wiſſenſchaftlichen Fortbildungsanſtalten, theils in Vereinen für gemeinverſtändlich, wiſſenſchaftliche Vorträge ihre Baſis hat.

Weder über das Bedürfniß noch über den Mangel einer Schule nach der Schule können noch Zweifel obwalten. Aber wie dieſelbe äußerlich, und zum Theil auch wohl, wie ſie innerlich zu organiſiren, ins Leben zu rufen und zum feſten Beſtande zu führen ſei, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Es iſt aber ſchon ein großer Fortſchritt, daß man ſich darum bekümmert und die Meinungen austauſcht — ſowohl von Seiten höherer Staatsbeamten als auch von Seiten der Privaten.

So haben wir denn in jüngſter Zeit darüber eine Schrift

---

*) Ueber das Weſen der „Krippen" hat S. v. Fichte in dem obengenannten Aufſatze hinreichend geſprochen.

erhalten, welche nicht nur von edler Gesinnung zeugt, sondern auch wegen der zu Grunde liegenden allgemeinen Anschauungen besonderer Berücksichtigung würdig ist. Sie führt den Titel: „Fortbildungs-Unterricht im Anschluß an die Volksschule. Berlin 1869. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung.) Der Verfasser ist Eduard Reichenau (Geheimer Regierungsrath, Dirigent des Kgl. Provinzial-Schulcollegiums der Provinz Brandenburg).

Man kann im Voraus sicher sein, daß von diesem Manne schon wegen seiner Stellung und selbstverständlichen Sachkenntniß nur schwer ins Gewicht Fallendes gesagt sein kann. Dennoch können wir unsre Bedenken und die Verschiedenheit unsrer Ansichten bei manchem Punkte nicht zurückhalten, so sehr wir auch im Allgemeinen ihm beistimmen.

Was im 1. Kapitel „Rückblick auf die Geschichte des Volksschulwesens in Preußen" gesagt wird, könnten wir füglich übergehen. Die Hohenzollernschen Regenten erkannten es frühzeitig, „daß die Macht und Bedeutung eines Staates auf der Grundlage wahrer Volksbildung beruht." Der H. Verfasser mach gegen die Auffassung des „Friedricianischen Geistes" auf die Grundsätze im Eingange des von Friedrich d. Gr. erlassenen Schulgesetzes aufmerksam, worin es heißt, der Zweck sei „den guten Grund zum Wohle des Volkes durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht in den Schulen legen zu lassen." Die wesentlichsten Bestimmungen des Landschul-Reglements von 1763 seien noch gegenwärtig die gesetzliche Grundlage des Preußischen Volksschulwesens." Die eigentliche Trägerin der Idee einer alle Kräfte des Volkes weckenden und zur Aufopferungsfähigkeit anspannenden Nationalerziehung war Königin Luise, deren Tod die Wiedergeburt Preußens vorbereitete und weihte." Hier hätten wir gern mehr darüber erfahren, wie die hochherzige Königin ihre dankbare Verehrung für Pestalozzi zur That werden ließ. Gewiß ist es ihrer Einwirkung auf den König zuzuschreiben, daß Pestalozzi's Principien der allgemeinen Menschenbildung und der naturgemäßen Erziehung der neuen Schulgesetzgebung zu Grunde gelegt wurden, wenn auch sowohl der König selbst, dem die Bildung und Veredlung des Herzens: Aufrichtigkeit, Treue, Festigkeit, und die Erziehung: die Weckung, die Anregung, die Belebung des ganzen innern Menschen, die Ausbildung seiner Anlagen und Fähigkeiten, kurz die allgemeine Menschenbildung" als das Wesentlichste, als das Einzige und Höchste in der Erziehung galt, und Männer wie Stein, Altenstein, Süvern, W. v. Humboldt, Nicolovius, vielleicht auch schon nach Fichtes Belehrungen, den Pestalozzi'schen Ideen der allgemeinen Menschenbildung, der Bildung jedes Menschen nach allen des

Menſchen würdigen Beſtimmungen hin huldigten und huldigen mußten. Hätte der H. Verfaſſer dieſe Principien recht und gerecht ins Licht geſtellt, ſo würde ſich der ſchroffe Gegenſatz der Schul-Regulative vom Jahr 1854, denen er das Wort redet, genugſam herausgeſtellt haben, und man würde leicht erkennen, ob die Beurtheilung dieſer aus den Principien einer „geſunden Pädagogik“ abgeleiteten Regulativen, d. h. die Verurtheilung derſelben, wie ſie jetzt auch in politiſchen und belletriſtiſchen Zeitſchriften gegeben wird, z. B. im „Neuen Blatt“, verglichen mit „Zur Vorlage des Unterrichts- und Dotationsgeſetzes“ von einem deutſchen Pädagogen, eine gerechtfertigte ſei und ob ſich die Behauptung rechtfertigen laſſe, dieſe „geſunde Pädagogik“ habe ſich bereits längſt bewährt, beſonders durch die Leiſtungen unſrer aus der Volksſchule der Regulative hervorgegangenen kriegstüchtigen Jugend in dem Jahre 1866, wo ſie ihre Feuerprobe beſtanden. Was den „fünfzehnjährigen Zeitraum der Bewährung“ betrifft, ſo wird mancher Leſer erinnert werden an „Von 1815 bis 1865. Blicke in das Culturleben der jüngſten Vergangenheit Deutſchlands“ von Joſ. Fritz. Wir wollen hiermit blos auf das audiatur altera pars aufmerkſam machen und glauben nicht, daß die Vertheidigung der Regulative das Volk für die Vorſchläge des H. Verfaſſers beſonders günſtig ſtimmen werde. Gewiß iſt ſie keine captatio benevolentiae, und doch hängt das ganze Fortbildungsweſen, wenigſtens nach unſrer unmaßgeblichen Meinung, vom guten Willen des Volkes ab, bei dem auch die Aeußerungen oder Invectiven der Witzblätter über die Regulative z. B. des Kladderadatſch von größerem Einfluſſe ſind als alle Behauptungen der Staatsmänner oder Beamten zuſammen. Und aus dieſen Witzblättern läßt ſich eine gar ſchöne Blumenleſe von Witzen über die Regulative zuſammenbringen. Und dann wird man den H. Verfaſſer nicht einer patriotiſchen Geſchichtstrübung beſchuldigen wollen, zumal da er über das Wöllnerſche Religionsedikt nicht viel anderes ſagt als was man über die Regulativ-Periode, welche jener Periode doch gleicht, ſagen kann? — Gewiß wird man es bedauern, wenn er zu den preußiſchen Hofhiſtoriographen, denen Niemand leicht mehr glaubt, gezählt werden ſollte. Die Geſchichte richtet zuletzt doch unparteiiſch und wahr und gerecht, wenn auch ſpät.

Wir ſagen dies alles nur im Intereſſe der Inswerkſetzung der Fortbildungsanſtalten.

Das zweite Kapitel „Bedürfniß des Fortbildungs-Unterrichts im Anſchuß an die Volksſchule“ legt die Urſache davon, daß die in der Schule gewonnenen Begriffe und Kenntniſſe ſo ſchnell abhanden kommen, und daß in dem Zeitraum ſeit der Entlaſſung aus der Elementarſchule bis zum Eintritt in die Berufsthätigkeit der größte Theil der gewonnenen Bildung wieder

verloren geht, beſonders in der Noth des Lebens. Allerdings drängt die Meiſten die „Noth des Lebens“ — die Schule zu vergeſſen; es muß daher für die Knaben der unteren Volksklaſſen die Zeit vom 14. bis zum 20. Lebensjahre, dieſe Vielen ſo verderbliche Lücke zwiſchen der Schulzeit und der Disciplin im Heere — in einer Weiſe ausgefüllt werden, welche einigermaßen gegen das Verlorengehen des Erlernten ſchützt, was durch einen zweckmäßig eingerichteten allgemeinen Fortbildungsunterricht annähernd geſchehen kann. Der Impuls dazu ging unter Friedrich Wilhelms IV. Regierung beſonders von der richtigen Erkenntaus, daß nur durch Hebung der Volksbildung eine dauernde Beſſerung auch in materieller Beziehung zu erwarten ſei. Zahlreiche Vereine und Veranſtaltungen mannichfaltiger Art zur Weiterbildung der aus der Schule entlaſſenen Jugend und zur Weckung geiſtiger Intereſſen im Volke wurden ins Leben gerufen. Aber ſie gewannen keine dauernd lebensfähige Geſtaltung oder erlagen den Stürmen des Jahres 1848. Die ſpäter in größeren Städten hervorgerufenen, auf die gewerblichen Intereſſen berechneten Fortbildungsanſtalten leiſteten und leiſten noch jetzt da, wo ſie beſtehen, den Bedürfniſſen allgemeiner Fortbildung nicht Genüge. Auch iſt in der That nicht abzuſehen, weshalb nur der Handwerker und der Bauernſtand alleinigen Anſpruch auf Berückſichtigung haben und die Jugend des Arbeiterſtandes von einem ſo wichtigen Bildungsmittel ausgeſchloſſen ſein ſollte.“ Wir fügen hinzu, daß die Klagen und Unruhen des Arbeiterſtandes meiſt aus dieſer Ausgeſchloſſenheit entſpringen, und daß dem ſogenannten ſocialen Uebel nur durch allumfaſſende unentgeldliche Fortbildungsanſtalten abgeholfen werden kann — wenigſtens annähernd. Und doch iſt in dem Circular-Reſcript des Unterrichts-Miniſteriums vom 18. December 1863 dies nicht anerkannt und geſagt, es komme lediglich darauf an, durch Verbeſſerung des Unterrichts in der Volksſchule nach Maßgabe der Regulative von 1854 (!!) einen ſolchen „Nothbehelf“ überflüſſig zu machen. Vortrefflich, aber nicht ſcharf genug widerlegt dieſe Anſicht der Verf. beſonders auch, wenn er ſagt, daß da jede Kraft, die nicht geübt wird, allmählich ſchwindet, und da auf die Fortdauer des erziehlichen Einfluſſes der Schule in dem kritiſchen Lebensalter vom 14. bis 20. Jahre das Hauptgewicht zu legen iſt, das Bedürfniß der Fortbildung der aus der Elementarſchule entlaſſenen Jugend als ein ganz allgemeines beſtehen bleibt. Auch das wird hervorgehoben, daß Fortbildungsanſtalten ebenſo allgemein zugängliche, wie keine Berufsart ausſchließlich berückſichtigende Veranſtaltungen ſein müßten. Der H. Verf. ſtimmt in dieſem Allen mit dem von uns Geſagten faſt wörtlich überein. (Vgl. Chemitzer pädagogiſche Blätter Nr. 18. 1870. „Ueber Volksbildung und Wiſſenſchaft“). Nur bemerken

wir, daß hauptsächlich auf die Lebensfähigkeit solcher Anstalten bei ihrer Gründung zu sehen ist.

Im dritten Kapitel: „Organisation des Fortbildungsschulwesens", meint nun der H. Verf., daß darum mit jeder öffentlichen Volksschule als ein integrirender Theil des Volksunterrichts eine Fortbildungsschule auf Anordnung der Staatsregierung verbunden werden müsse; damit den Communen nicht neue Kosten dadurch erwüchsen, so müsse der Unterricht von den gesetzlichen 32 Stunden auf 24 Stunden (Vormittagsstunden) herabgesetzt, den Lehrern und Lehrerinnen dafür bis zur Normalzahl von 32 wöchentlichen Stunden die Unterrichtsertheilung in den mit den betreffenden Schulen verbundenen Fortbildungsanstalten ohne besondere Remuneration übertragen werden; der Fortbildungsunterricht sei in den Städten wie in den ländlichen Ortschaften in die Abendstunden zu legen, Sonntagsschulen dürfen nicht stattfinden; der Fortbildungsunterricht müsse unentgeltlich sein und müssen für den Aermsten kleine Fonds beschafft werden zur Lieferung von Schreibheften und sonstige einfachen Lehr- und Lernmitteln. Das hört sich alles recht schön an; aber wenn der H. Verf. auf die Bereitwilligkeit der Lehrer, einer solchen Aufgabe sich mit ganzer Hingebung ihre Kräfte zu widmen, und auf die Opferwilligkeit der Gemeinden rechnet, so bringt er die Mißstimmung der gedrückten und gequälten Lehrer und andrerseits die Indolenz der Gemeinde selbst der Gemeindebehörden und Gutsherrn zu wenig in Rechnung, denen doch auch dadurch, daß sie keine den Pflichten entsprechende Rechte bei der Schulverwaltung haben, Lust und Liebe dazu leicht abhanden gekommen sein möchte. Sehr wichtig bei dieser Angelegenheit ist allerdings, daß die Gewerbeordnung für den norddeutschen Bund vom 21. Juni 1869 in den §§. 106 und 142 die Gemeinden ermächtigt, durch Ortsstatut Gesellen, Gehülfen und Lehrlinge bis zum 18. Lebensjahre zum Besuche einer Fortbildungsschule des Ortes, sowie die Arbeits- und Lehrherren zur Gewährung der für diesen Besuch erforderlichen Zeit zu verpflichten (womit zu vergleichen der unter dem Ministerium von Ladenberg ausgearbeitete Entwurf eines Unterrichtsgesetzes § 14. Alin. 2: Zur Unterrichtsertheilung in Fortbildungsschulen können die Lehrer und Lehrerinnen an den Volksschulen ohne besondere Vergütung soweit verpflichtet werden, als die ihnen überhaupt zugetheilten Unterrichtsstunden die Zahl von 32 wöchentlichen nicht übersteigen). Wie schwer die Lehrherren, Arbeitsgeber ꝛc. dazu zu bringen sind, den betreffenden Jünglingen die nöthige Zeit für diese Schule nach der Schule zu gewähren, und wie schwer die Jünglinge zum regelmäßigen Besuch derselben bewegt werden, davon wissen die Behörden in den Orten, wo solche Schulen existiren, genug zu erzählen. Unsre eigne Erfahrung hat uns gelehrt, daß Sonntags-

Nachmittagsunterricht von 3—5 besonders dann lebenskräftig und fruchtbar ist, wenn gebildete Bürger selbst mit freiwilliger Beihülfe eines oder des andern Lehrers, der es theils aus Liebe zur Sache, theils aus äußerlichen Gründen thut, den Unterricht geben, welcher dann von den städtischen Behörden auf alle mögliche Weise unterstützt und gefördert wird, so daß Lehrer und Lernende dadurch Lust und Eifer bekommen und behalten, kurz, daß es als eine Ehrensache gilt. Prämien-Vertheilung durch den Magistrat, Erlassung eines Theils der Lehrzeit — fanden statt. Eben sollte eine zweite, höhere Stufe für Erwachsenere, die jene Stufe mit Erfolg durchgemacht hatten, und wo mit einigen Gymnasiallehrern mehrere unter den Honoratioren, Montags Vormittag und Sonnabends Nachmittag den Unterricht ertheilen wollten, ins Leben gerufen werden — als die Stürme von 1848 eintraten und die politische Umgestaltung alle anderen Interessen zurückdrängte. Daß bei den Lehrern Zulagen, Beförderungen ꝛc., bei den Bürgern Ehrenbezeugungen mancherlei Art mitgewirkt haben, die Fortbildungsschule in Flor zu erhalten, muß ebenso bemerkt werden, als daß kein Geistlicher irgendwie fungirte. Der Errichter der Anstalt, ein freisinniger Menschenfreund, leitete als gewählter Präses das Ganze. Noch ist hinzuzufügen, daß mit dieser Schule nach der Schule eine Beschäftigungsanstalt für junge Mädchen unter Leitung erwachsener Mädchen und Frauen, eine Kinderbewahrungsanstalt und ein Rettungshaus verbunden war, welches heute noch in segensreicher Blüthe steht. Das Alles hatte die Menschenfreundlichkeit der Bürger geschaffen.

Wenn die Unterrichtsgegenstände in der Volksschule beschränkt werden sollten oder mußten, so wäre wohl der Religionsunterricht in erster Linie zu nennen und von 6 Stunden auf 2 herabzusetzen, wofür wir die Gründe nicht weiter auseinander setzen wollen. Auch andere Disciplinen könnten beschränkt werden, wenn nicht vielleicht ganz in Wegfall kommen, aber nur wenn die Fortbildungsschule für sie der geeignetere Platz ist. Doch möge man dies dem freien Urtheile der betreffenden Lehrer, die dabei auch auf lokale Verhältnisse zu sehen haben, überlassen.

Wenn nun schon unter den ungünstigen Verhältnissen unsere Fortbildungsschule durch den freien Willen der Bürger gedieh, wie viel mehr wird sie nicht überall gedeihen, wenn der mit größerer Dringlichkeit sich geltend machende Trieb nach Selbstverwaltung auch das Schulwesen mehr in die Hände der Gemeinden legt, und Kreis-Schulcommissionen den Fortbildungsunterricht, als mit der Volksschule organisch verbunden, überall so begründen und organisiren, daß im Sinne der Instruction vom 26. Juni 1811 freisinnige, verständige, für die gute Sache des Schul- und Erziehungswesen erwärmte, von

ihren Mitbürgern geachtete Männer dazu berufen werden — wie das namentlich Professor Gneist — im Sinne Steins — ausführlich dargestellt hat? Nicht der dem Abgeordnetenhause vorgelegte Entwurf des Unterrichtsgesetzes, sondern der vom Abgeordnetenhause emendirte Entwurf, kann, wenn er einst Gesetzeskraft enthält, das Fortbildungsschulwesen, das niedrige und das höhere, in Schwung bringen. Wenn aber der Herr Verfasser Superintendenten oder Geistliche des Orts dergestalt in die Schulcommissionen als Aufseher, Ordner und Wächter desselben von Staatswegen beruft, die doch nur etwa als technische Mitglieder zugelassen werden dürften, so wird alle freie Bewegung gehemmt und der Lebensathem erstickt. Nicht einmal als Mitlehrende dürften sie sich, wie die Sachen des Kirchenwesens jetzt stehen, empfehlen. Freie von der Kirche ganz unabhängige Bewegung ist namentlich auf der höheren Stufe des Fortbildungsschulwesens unerläßlich: Hier ist die Wissenschaft alleinige Lehrerin und Herrin, wie es auf der höchsten Stufe in den Vereinen für wissenschaftliche Vorträge bereits der Fall ist. Den organischen Zusammenhang aller Fortbildungsanstalten in einem Kreise oder in einer Provinz unterhalten die Provinzial-Schulcommissionen, auch wohl den Zusammenhang aller dieser Anstalten im Staate — unabhängig vom Cultusministerium insoweit, als sie demselben Bericht zu erstatten haben. Die oberste Stufe ist auch davon frei.

Die Fortbildungsschulen sind freie Schulen, Freiheit giebt ihnen Luft und Leben; aber organischer Zusammenhang und Concentration werde vom Cultusministerium erhalten und befördert. Eine besondre Zeitschrift für das Fortbildungswesen als Organ, nenne man es auch Ministerialblatt, wird nicht fehlen dürfen, aber auch die freie Bewegung nach lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen und nach praktischen und wissenschaftlichen Principien und ihrer Fortbildung ꝛc. nicht hemmen dürfen. In möglichst freisinnigen, wohlwollenden Gewährerlassen bestehe die Oberaufsicht des Staates! Der Herr Verfasser sagt im folgenden Kapitel, es möge von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Regierungsbezirk in allgemeinen Grundzügen eine Richtschnur für die Unterrichtsertheilung in den ländlichen und in den städtischen Fortbildungsschulen festgestellt, die specielle Einrichtung aber den Kreis-Schulinspectoren, künftig unter Beirath der Kreis-Schulcommissionen überlassen werden. Wenn die Schulaufsichtsbehörde nicht vorwiegend aus Geistlichen besteht, oder dieselben nicht eine entscheidende Stimme dabei oder darin haben, möchte nichts dagegen einzuwenden sein. Seminardirektoren dürften nicht hinzugezogen werden, theils weil sie meistens Theologen sind, theils weil der Seminar-Unterricht dem Wesen dieser Anstalten widerspricht. Von den Regulativen darf nicht die Rede sein.

Aus diesem vierten Kapitel, welches überschrieben ist Lehrplan und Unterrichtsweise, müssen wir noch Mehreres hervorheben, was mehr oder weniger unsern Ansichten entspricht.

Wir übergehen das, was über die Anschließung der Fortbildungsanstalten an die in Berlin projektirten Mittelschulen gesagt wird. Höchst erfreulich für uns war zu lesen, daß auch der Herr Verfasser von mindestens 2 Abstufungen, einer unteren und einer höheren spricht: denn die Abstufungen haben wir stets befürwortet, wenn auch in andrer Weise. Wir könnten mit ihm völlig übereinstimmen, wenn seine beiden Abstufungen in die von uns genannte unterste Stufe hineinfielen als zwei Abtheilungen, eine niedere und eine höhere Klasse. Ebenso haben wir stets urgirt, daß diese Anstalten keine Vorbereitungsanstalten für einen speciellen Beruf, keine Fachschulen sein dürfen, sondern allgemeine Bildung bezwecken müssen; und wenn denn doch die besonderen praktischen Bildungsbedürfnisse in den Städten und auf dem Lande einige Berücksichtigung finden sollen, so möge dies blos in der 2. Klasse der niedrigsten Stufe geschehen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Anstalten, welche man auf dem Lande für landwirthschaftliche und in den Städten für gewerbliche Bedürfnisse errichtet hat, lebensunfähig gewesen sind. Idealismus, nicht Materialismus giebt den Fortbildungsanstalten Leben und Bestehen. Materialismus ist außerhalb der Schule zur Genüge vorhanden; jeder Mensch sehnt sich heraus, je besser und edler er ist, desto mehr nach des Lebens höherem Inhalt. Möge er ihn in diesen Anstalten finden — den Sonntag des Werkeltages, rein geistige Nahrung!

Trefflich sagt der Herr Verfasser, daß da im Allgemeinen bei dem Lehrplan von dem Gesichtspunkte auszugehen sei, daß die Fortbildungsschule keine Abrichtungsschule sein solle, auch die Unterrichtsweise eine andere sein müsse als in der Volksschule, daß der Lehrer zu berücksichtigen habe, daß er nicht Schulkinder, sondern junge Leute vor sich hat, welche der Schule schon entwachsen sind; eine trockne schulmäßige Methode, ein Auswendiglernen lassen und Abfragen dgl. würde da nicht am Platze sein. „Der Unterricht wird mehr den Charakter einer belehrenden und zugleich anziehenden, zum Denken anregenden Unterhaltung an sich tragen müssen. Es wird Gelegenheit zu bieten sein, die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in freier Selbstthätigkeit zu üben, und dadurch zu befestigen und zu erweitern.“ Das ist aber keine leichte Sache; es erfordert Lehrer von eminenten Talenten, Pädagogen von großer Erfahrung und Uebung und disciplinarischem Takt. Aber sie werden kommen; sie werden sich heranbilden, und es ist dies nicht sowohl für ein Hinderniß dieser Schulen anzusehen als vielmehr für einen Gewinn der Pädagogik als der Nationalerziehungskunst oder der

Culturwiſſenſchaft, wie wir ſie dargeſtellt haben. Auch wird der Lehrerſtand dadurch gehoben oder ſein Anſehn heben. Der Herr Verfaſſer geht nun zu den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden und der dabei zu befolgenden Methode über. Mit Recht legt er großes Gewicht auf die Lektüre und weiß auch hierbei den Unterſchied der beiden Stufen zu bezeichnen. Daß dazu Volks-Bibliotheken erforderlich oder doch wünſchenswerth ſind, haben wir ſelbſt erfahren. Was über den Unterricht in der Geographie, Geſchichte und Naturkunde geſagt wird, unterſchreiben wir gern. Phyſik, Mechanik und Anthropologie verweiſt er in ſeine höhere Ordnung. Und hier wäre denn der Uebergang angezeigt zu der von uns genannten und dargeſtellten zweiten Hauptſtufe des Fortbildungsunterrichts, welche der Herr Verfaſſer nicht berührt, ſo daß wir ſeine Darſtellung als Unterlage oder Vorſtufe der unſrigen freudig begrüßen können. Bemerkenswerth erſcheint es, daß der Herr Verfaſſer ſagt, Religionsunterricht, der mit der Confirmation ſeinen Abſchluß erhalten hat, dürfe nicht als eigentlicher Lehrgegenſtand zu behandeln ſein. Sehr wahr; aber in die von uns genannte zweite Hauptſtufe gehört er um ſo mehr, wie wir dargethan haben, d. h. als Unterricht in der Religionswiſſenſchaft.

Die am Sonnabende vorzunehmende Vorbereitung für die Sonntagsfeier unterliegt aber manchen Bedenken, die wir hier nicht angeben wollen. Das über den Unterricht im Schreiben und Rechnen Geſagte wird Jeder billigen. Für ſeine höhere Stufe verlangt er auch Unterricht in der Lehre der angewendeten Mathematik, der Technologie und der Chemie mit beſonderer Rückſicht auf die praktiſchen Bedürfniſſe der bürgerlichen Gewerbe. Gut; dann ſind die koſtſpieligen Gewerbeſchulen überflüſſig, und die Koſten können auf die Fortbildungsſchulen verwandt werden. Daß auf die Pflege des Volksgeſanges ganz beſonderes Gewicht zu legen iſt, verſteht ſich wohl von ſelbſt, auch wenn dadurch nur dem Sauren das Süße, der Arbeit das Vergnügen hinzugefügt würde; aber man verfahre nach Engels Vorſchriften. Der Unterricht im Zeichnen — namentlich zur Förderung der Geſchmacksbildung, dann auch für den Aufſchwung unſrer heimiſchen Induſtrie — kann nicht entbehrt werden.

Der Herr Verfaſſer glaubt, daß aus ſolchem Unterricht auch eine Vermehrung der Zahl der Schulamts-Aſpiranten hervorgehen und ſo dem Mangel an Lehrern abgeholfen werden könne ohne beſondere Präparanden-Bildungs-Anſtalten zum Eintritt ins Seminar. Wir ſind ſchon weiter gegangen und haben verſucht zu zeigen, daß ein zweckmäßig gebildeter und umfaſſender Fortbildungs-Unterricht auch Gelegenheit geben kann, Lehrer heran zu bilden, die des Seminar-Unterrichts nicht weiter bedürfen, ja, daß dadurch die koſtſpieligen und tauſendfach nicht mit Unrecht

angegriffenen und angeklagten Seminarien unter günstigen Umständen zur Entbehrlichkeit geführt werden könnten. Reifere Knaben oder vielmehr Jünglinge, welche Anlage und inneren Beruf für das Lehramt zeigen, können oder müssen hier Gelegenheit finden, sich praktisch auszubilden, müssen zuerst zu Helferdiensten bei der Unterrichts-Ertheilung benutzt, dann zu selbständigen Lehrern ausgebildet werden können, wenn sie den zweiten Cursus, d. h. die zweite Hauptstufe dieses Unterrichts mit Erfolg absolvirt haben.

(Schluß folgt.)

VIII.

Mancherlei.

I. Gewerbezeichenschulen.

Zum Zwecke der Hebung unserer deutschen Industrie werden immer mehr Gewerbezeichenschulen eingerichtet. Ueber das Vorgehen des preußischen landwirthschaftlichen Ministeriums in dieser Richtung haben wir bereits ausführliche Mittheilung gemacht. Ueber die Beziehungen genannter Schulen zur Kunstindustrie und zur Volksbildung bringt Bruno Meyer im Hefte 109 der von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff herausgegebenen „Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge“ (die wir NB! unsern Lesern wieder und immer wieder empfehlen) eine sehr interessante und lehrreiche Abhandlung. Wir geben hier folgende Stellen wieder.

1) „Man könnte meinen, der Realismus der modernen Bildung verschmähe und entbehre wenigstens leicht die Verschönerung seiner Requisiten durch die Mittel der Kunst; er werde sich sehr bald damit begnügen, daß alle Dinge, deren er sich bedient, der früheren Gestaltung derselben ungefähr ebenso gegenüberstehen, wie die glatt abgedrehten Geschützrohre Krupp's den reich verzierten und als gewerbliche Kunstwerke bewunderten Kanonen der Renaissance und selbst noch des vorigen Jahrhunderts. — Dem ist aber keineswegs so. Zwar giebt es eine Weltanschauung, die sich und Andere glauben machen möchte, sie habe und es gäbe überhaupt keine idealen Bedürfnisse. Wenn diese Ansicht mehr als eine pikante Paradoxie zu sein prätendirte, so gäbe es für ihre Anhänger in der That nur eine Consequenz, das Leben noch in dieser Minute, in der sie sich zu solcher Ueberzeugung bekennen, wegzuwerfen. Denn es verlohnt sich wahrlich nicht der Mühe, ein bewußtes Wesen zu sein und Schmerzen zu ertragen, um nur den Veränderungen einer Handvoll Materie als Schauplatz zu dienen. Wer diese vernünftige und nothwendige Consequenz aus seinem System

nicht zieht, der beweiſt, daß er bloße Spiegelfechterei treibt, und thäte viel beſſer, mit ſeinem loſen Wortſpiele und ſeiner cyniſchen Weisheit nicht ſich und Andere zu verwirren oder wenigſtens zu langweilen. — Der Materialismus iſt das unumſtößliche Regulativ und Grundprincip der Forſchung, namentlich auf naturwiſſenſchaftlichem Gebiete; aber wenn er ſich erkühnt, die Thatſachen des Geiſtes zu beurtheilen oder gar zu leugnen, ſo hat die Menſchheit ihm zuzurufen, wie Apelles jenem Schuhflicker, der, nachdem ſeine Bemerkung über eine Sandale den Künſtler zu einer Aenderung an ſeinem Bilde bewogen hatte, am folgenden Tage nun auch an dem Beine zu mäkeln anfing: „Schuſter, — bleib' bei deinem Leiſten!“ — Gerade das Uebergewicht der Verſtandesthätigkeit im modernen Leben verlangt ein Gegengewicht, eine Ausgleichung, die nur durch das Spiel der freien Phantaſie und durch den Genuß der reinen Schönheit, den die Kunſt in jeder ihrer Formen darbietet, in befriedigender Art und Fülle zu bewirken iſt.“ —

2) „Aus pſychologiſch-pädagogiſchen Gründen iſt die Hereinziehung des Aeſthetiſchen in den Kreis des Unterrichts und der Erziehung eine innere Nothwendigkeit. Die von der wahren Bildung mit Recht zu fordernde Harmonie aller menſchlichen Kräfte und Fähigkeiten iſt nur durch dieſes Mittel zu erzielen. Es genüge hier die Andeutung, daß die Sphäre der Erkenntniß und die des Willens im menſchlichen Geiſte durch eine ebenmäßig entwickelte und erſtarkte Gefühlsſphäre vermittelt und verbunden werden müſſe, um das volle Gleichgewicht der Kräfte im Menſchen herzuſtellen, und daß das Erziehungsmittel für dieſe letzte Sphäre eben das Aeſthetiſche iſt, welches planmäßig genoſſen und durch Uebung angeeignet auch dieſe Gebiete des Geiſtes ſo cultivirt und befruchtet, wie es mit den beiden andern durch Erziehung und Unterricht in dem gewöhnlichen Sinne geſchieht. — Nichts kann erwünſchter ſein, als daß dieſe nothwendige und bisher in dem Organismus unſerer Pädagogik arg vernachläſſigte Seite der Bildung gleich in einer Form auftritt, durch die ſie ſich an die Maſſen wendet und ſich ergänzend neben die Thätigkeit der Volksſchule ſtellt. Denn auf der Baſis einer guten und allgemeinen Elementarbildung, wie ſie ſo neben der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen auch in äſthetiſcher Bildung erreicht wird, läßt ſich alsdann ohne große Schwierigkeit für die mittleren und höheren Stufen weiter bauen.“ —

Schade nur, ſo fügen wir hinzu, daß es mit der wiſſenſchaftlichen und äſthetiſchen Baſis in den Volks- und namentlich Regulativſchulen ſo überaus traurig ausſieht, daß man Erſtere kaum durch die Loupe erblicken kann und Letztere vergeblich ſucht. Anſtatt daran zu denken, Auge, Hand und äſthetiſchen Sinn des Volksſchülers auszubilden, eine ſolide Grundlage für

eine später auszubauende Erwerbsbildung zu schaffen und dadurch die Hebel zur Vermehrung des Nationalwohlstandes an dem wirksamsten Punkte anzusetzen, treibt man Memorirmaterialismus und läßt unverdaute Katechismusantworten, Bibelsprüche und Kernlieder herplärren. Den Herren ist es nur um die Sicherstellung ihrer dogmatischen Anschauung im Volk und nicht um die Bildung und Beglückung desselben zu thun. — Man erhält einen mehr als wehmüthigen Eindruck, wenn man Schriften wie die Bruno Meyers liest und dabei an die immer noch bestehende Wirklichkeit denkt, in der Unverstand, Selbstsucht und jesuitische Schlauheit ungestört ihre Orgien feiern.

II) Samuel Heinicke, der Erfinder des deutschen Taubstummenunterrichts, der naturwüchsige und geniale Pädagog des vorigen Jahrhunderts, hat nun endlich durch Heinrich Ernst Stötzner seine gerechte und allseitige Würdigung erhalten. Stötzner's Schrift ist betitelt: Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken. Leipzig 1870, Julius Klinkhardt. Den Blick auf Heinicke also gelenkt zu haben, daß er nicht allein in der Geschichte des Taubstummenunterrichts, sondern auch der der Pädagogik überhaupt die ihm gebührende Stelle einnimmt, ist ein nicht hoch genug zu schätzendes Verdienst Stötzner's. Soll die Geschichte „das Weltgericht" sein, so muß sie Gerechtigkeit üben gegen Jeden, der in das Rad der allgemeinen Entwicklung erfolgreich eingegriffen hat; versunken und vergessen sei nur Der, dem nichts Nennenswerthes nachgerühmt werden kann. Der Gabe der Gerechtigkeit Stötzner's, die in den „Leipzigern Blättern" erschien, ist nun die der Dankbarkeit, Liebe und Verehrung gefolgt, und ein Lebensbild liegt vor uns, das sich durch seine Gediegenheit und Eigenartigkeit nicht allein den Schulmännern und Erziehern, sondern allen denen empfiehlt, welchen eine warme Schilderung deutscher Originalität und Schöpferkraft, deutschen Mannessinnes und Heldenmuths willkommen ist. Jedem Kämpfer und Dulder soll ganz die Nachwelt geben, was ihm das Leben nur halb gereicht; auch Heinicke wird nunmehr dieser Tribut, dem man ihm bisher zum guten Theile schuldig geblieben war, ganz und ungeschmälert ausgezahlt werden. Damit solches geschehe, kann man der Stötzner'schen Arbeit gar nicht genug aufmerksame und dankbare Leser wünschen.

III) Ludwig Wolfram, der Begründer der sehr nützlichen und seither umsichtig und tüchtig redigirten „Allgemeinen Chronik des Volksschulwesens" hat sein Commando dem jüngeren Bruder Robert Wolfram, der ebenfalls als Oberlehrer am Schullehrer-

seminar zu Borna wirkt, abgetreten. Die Chronik bleibt also in der Familie, wird somit auch hoffentlich sich selbst treu bleiben und auf der eingeschlagenen Bahn rüstig voranschreiten. Der Jahrgang 1869, noch von Ludwig besorgt, stellt sich seinen 4 gerathenen Brüdern würdig an die Seite; Robert hat dabei bereits in dem Berichte über das Königreich Sachsen eine hoffnungerweckende Probe seiner sachlichen Befähigung abgelegt. Indem wir dem genannten Unternehmen auch ferner das beste Gedeihen wünschen, geben wir zugleich unserm Bedauern darüber Ausdruck, daß der verdienstvolle Gründer des Organs durch körperliche Indisposition gezwungen wird, das Heft aus der Hand zu legen, hoffend, daß er sich bald einer Verjüngung seiner Kraft erfreuen möge.

IV) Die **Pädagogische Bibliothek**, eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit, welche im Vereine mit Gesinnungsgenossen von Karl Richter herausgegeben und von den Herren Klönne und Meyer in Berlin verlegt wird, nimmt einen rüstigen Fortgang. Zwölf Hefte liegen vor uns. Heft I und II, III und V bringt: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", Heft IV und VI: Salzmann, „Noch etwas über die Erziehung", Heft VII und VIII: Salzmann, „Ameisenbüchlein", Heft IX und XII: Salzmann, „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen", Heft X und XI: Comenius, „Große Unterrichtslehre." Das Werk von Comenius ist übersetzt, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen worden von Julius Beeger und Friedr. Zoubek; die Erläuterungen und Anmerkungen zu den übrigen Schriften hat Karl Richter geliefert. — Die eigenen Arbeiten der Herausgeber bezeugen den Ernst, mit welchem sie sich ihrer Aufgabe unterzogen haben, beweisen auch, daß sie dieser Aufgabe völlig gewachsen sind. Wir selbst haben die Verlagshandlung auf Karl Richter, als auf den passenden Mann hingewiesen und freuen uns daher doppelt des günstigen Erfolges. Daß der sachkundige Leser den Ansichten unserer Herausgeber überall und unbedingt beistimme, werden sie selber kaum erwarten; allein sie bieten durch ihre Noten und Erläuterungen überall die lebhafteste Anregung, recht gründlich auf die gesammelten Schriften einzugehen, leisten also, was sie leisten sollen und können. Ueber die Zweckmäßigkeit der Auswahl läßt sich einstweilen noch kein sicheres Urtheil fällen und begründen. Das Quellenstudium, welches das Unternehmen in der denkenden Lehrerwelt erwecken und verallgemeinern wird, muß auf die Fortentwicklung des pädagogischen Lebens und Strebens in hohem Grade fördernd einwirken und zur Beseitigung aller hohlen und oberflächlichen Raisonnirerei, Faselei und Schwätzerei

beitragen; wünschen wir also dem wahrhaft zeitgemäßen Unternehmen den besten Fortgang. Der billige Preis (jedes Heft kostet nur 5 Sgr.) macht es auch den mit Glücksgütern nicht gesegneten Lehrern möglich, sich die Schätze der pädagogischen Litteratur zu erwerben und sich dadurch in den Stand zu setzen, die Meister selbst zu hören. Der Gedanke wirkt weit zündender, wenn er uns in der Form entgegen tritt, die ihm sein originaler und genialer Erzeuger gab, als wenn er erst durch einen Alltagskopf hindurch gegangen ist und von diesem eine neue Gestaltung erhalten hat.

V) Die **königlich rheinisch-westphälische Polytechnische Schule zu Aachen** ist im October 1870 eröffnet worden. Die neue Anstalt besitzt ein großartiges Gebäude, zu welchem am Gedenktage der Vereinigung der Rheinprovinz mit der Krone Preußen, von Wilhelm I. der Grundstein gelegt wurde. Die gesammten auf das Institut verwandten, theils noch zu verwendenden Kosten belaufen sich auf 535,340 Thaler. Das Entstehen dieser neuen großartigen Anstalt ist jedenfalls ein „Zeichen der Zeit", das sich vor Allen diejenigen richtig zu deuten suchen sollten, welche das Realschulwesen womöglich unterdrücken und die altclassische Bildung als die allein seligmachende hinstellen möchten. Das moderne Leben mit seinen großartigen und vielseitigen Bildungsfactoren fordert eben sein Recht, und es ist als eine Großmacht anzusehen, der im Kampfe nichts zu widerstehen vermag. Um auch unsererseits der neuen Schöpfung nach Kräften zu dienen, geben wir einen vollständigen Bericht.

Organisation im Allgemeinen.

Die Königliche polytechnische Schule zu Aachen ist eine technische Hochschule, welche dieselben Berechtigungen wie die polytechnische Schule zu Hannover, die Bau-Akademie in Berlin und die Gewerbe-Akademie daselbst besitzt und mit diesen Anstalten in gleichem Range steht. Sie hat eine allgemein wissenschaftliche Schule und außerdem drei Fachschulen,*) nämlich eine Fachschule für Bauwesen (Hochbau oder Architectur) und für Ingenieurwesen, eine Fachschule für Maschinenbau und mechanische Technik, und eine Fachschule für chemische Technik und Hüttenkunde.

Die Lehrgegenstände der allgemeinen Schule bilden die Naturwissenschaften und die Mathematik, sowie diejenigen Disciplinen, welche für die Fachstudien Voraussetzung sind.

---

*) Die Bezeichnung „Fachschule" bezieht sich auf die innere Verwaltung der Anstalt und bedeutet nicht, daß Vorträge für die Hörer obligatorisch sind.

Das vollständige Studium für Architekten und Ingenieure dauert vier Jahre, nämlich ein Jahr allgemein wissenschaftliche Schule und drei Jahre Fachschule.

Die drei ersten Studienjahre sind in den Lehrgegenständen für Architekten und Ingenieure dieselben und befähigen zum Ablegen der preußischen Bauführerprüfung.*) Das vierte Studienjahr ist, je nachdem der Studirende die Architektur oder das Ingenieurfach mehr cultiviren will, für beide Fächer verschieden und befähigt dazu, die preußische Baumeister-Prüfung absolviren zu können.

Das vollständige Studium für die Maschinentechniker dauert vier Jahre, nämlich ein Jahr allgemeine Schule und drei Jahre Fachschule. Doch wird schon in zwei Jahren Fachschule eine abgeschlossene Ausbildung für die Branche ermöglicht, so daß also der Studirende die Wahl hat, die weitere Ausbildung im Construiren und überhaupt eine größe Selbständigkeit im 4. Studienjahre auf der Schule zu erlangen oder solche sich durch Uebergang in die Praxis zu verschaffen.

Das Studium für Chemiker und Hüttenleute dauert im Ganzen drei Jahre, wovon zwei Jahre Fachschule sind. Diejenigen, welche sich zu Lehrern an Gewerbeschulen und den höheren technischen Anstalten ausbilden wollen, können ebenfalls an der Anstalt ihre Studien zurücklegen, und bedürfen, je nach der Qualification, welche sie sich erwerben wollen, einer Studienzeit von vier oder drei Jahren, darin das eine Jahr für die allgemeine Schule inbegriffen.

Beispielsweise werden in der Fachschule für Bau- und Ingenieurwesen: Techniker für den Hochbau (Architekten) und Techniker für Eisenbahn-, Straßen-, Wasser- und Brückenbau, Feldmesser, Geodäten ꝛc., in der Fachschule für Maschinenbau und mechanische Technik: Maschinen-Ingenieure, Vorsteher mechanisch-technischer Etablissements, z. B. Spinnereien, Webereien, Maschinenfabriken u. s. w., sowie Techniker für das Eisenbahnwesen, in der Fachschule für chemische Technik und Hüttenkunde practische Chemiker: Vorsteher chemisch-technischer Etablissements (Färbereien, chemische Fabriken u. s. w.) und Hüttenleute ausgebildet.

Lehrgegenstände.

Die Lehrgegenstände sind kurz angeführt die folgenden:

A. Ordentliche Vorträge. 1. Höhere Mathematik I. 2. Höhere Mathematik II. 3. Höhere Mathematik III. 4. Dar-

---

*) Nach Bekanntmachung Sr. Excellenz des Herrn Handelsministers in Nro. 96 des Staats-Anzeigers vom 25. April 1870 ist die Einsetzung einer Prüfungs-Commission in Aachen, vor welcher die preußische Bauführerprüfung abgelegt werden kann, in Aussicht genommen.

ſtellende Geometrie. 5. Mechanik I. 6. Mechanik II und Ingenieur-Mechanik. 7. Geometrie der Lage und Graphoſtatik. 8. Praktiſche Geometrie I. 9. Praktiſche Geometrie II. 10. Praktiſche Geometrie III. 11. Maſchinenbau I. 12. Maſchinenbau II. 13. Beſchreibende Maſchinenlehre. 14. Theoretiſche Maſchinenlehre I. 15. Theoretiſche Maſchinenlehre II. 16. Kinematik. 17. Regulatoren. 18. Conſtructions-Uebungen. 19. Mechaniſche Wärmetheorie. 20. Bautechnologie. 21. Mechaniſche Technologie I. 22. Mechaniſche Technologie II. 23. Baumaſchinen. 24. Fabrikanlagen. 25. Gewerbliche Betriebslehre. * 26. Baukunſt I. A. Höhere Bauconſtruktion. B. Formenlehre der antiken Baukunſt. C. Conſtruction einfacher Gebäude. 27. Baukunſt II A. Höhere Bauconſtruction. B. Formenlehre der Baukunſt und Perſpective. C. Landwirthſchaftliche Baukunſt. D. Ornamentik I. E. Geſchichte der Baukunſt I. 28. Baukunſt III. A. Entwerfen größerer Gebäude. B. Einrichtung der Gebäude. C. Detailliren von Gebäudetheilen. D. Baumaterialien, Anſchläge und Bauführung. E. Ornamentik II. F. Geſchichte der Baukunſt II. G. Mittelalterliche Architectur. 29. Baukunſt IV. A. Heizung und Ventilation ꝛc. für größere Gebäude. B. Wichtige Privat- und öffentliche Gebäude und Städte-Anlagen. C. Entwerfen öffentlicher Gebäude. D. Gebäudetheile mit farbiger Architectur. E. Ornamentik und Kleinarchitectur. F. Mittelalterliche Architectur. G. Geſchichte der Baukunſt III. 30. Elemente des Waſſerbaues. 31. Waſſerbau II (im ganzen Umfange). 32. Elemente des Brückenbaues. 33. Brückenbau II (im ganzen Umfange). 34. Elemente des Wege- und Eiſenbahnbaues. 35. Wege- und Eiſenbahnbau II (im ganzen Umfange). 36. Bau-Mineralogie. 37. Mineralogie. 38. Kriſtallographie. 39. Geognoſie und Paläontologie. 40. Mineralogiſches Practicum. 41. Kriſtallographiſches Practicum. 42. Elemente der Phyſik (Bau-Phyſik). * 43. Experimental-Phyſik. 44. Phyſik mit mathematiſcher Begründung. 45. Angewandte Phyſik und Arbeiten im phyſikaliſchen Laboratorium. 46. Elemente der Chemie (Bau-Chemie). * 47. Reine Chemie. 48. Techniſche Chemie. 49. Analytiſche Chemie. A. Qualitative Analyſe. B. Quantitative Analyſe. C. Titrir-Methode. 50. Practiſche Chemie. A. Practiſche Uebungen in der analytiſchen Abtheilung des Laboratoriums. B. Practiſche Arbeiten im Laboratorium für techniſche Chemie. 51. Electriſche Telegraphie. 52. Metallurgie und Eiſenhüttenkunde. 53. Verkohlung und Verkokung. 54. Salinenkunde. 55. Hüttenmänniſche Probirkunſt. 56. Fabrik- und Hüttenanlagen. 57. Boſſiren und Modelliren 58. Freihandzeichnen.

B. Außerordentliche Vorträge,

welche für den Curſus 1870/71 angemeldet ſind.

1. Elliptiſche Functionen. 2. Theorie der algebraiſchen

Curven. 3. Mathematiſche Theorie der Elaſticität feſter Körper. 4. Planetenbewegung. 5. Electrodynamik und Electromagnetismus. 6. Theorie der Polariſation und Doppelbrechung mit beſonderer Berückſichtigung der Saccharimetrie. 7. Saccharimetrie mit practiſchen Uebungen. 8. Gasanalyſe mit practiſchen Uebungen 9. Uebungen im Beſtimmen der Leuchtkraft des Gaſes. 10. Gerichtliche Chemie. 11. Techniſche Formenlehre für Ingenieure, Architecten und Maſchinentechniker. 12. Bierbrauerei. 13. Rübenzuckerfabrikation. Ferner Vorträge über deutſche, franzöſiſche und engliſche Sprache und Litteratur, Geographie und Nationalökonomie.

Lehrerperſonal.

Zu Lehrern an dieſer Anſtalt wurden die Folgenden bis jetzt berufen als ordentliche Lehrer: Baurath v. Kaven, früher Lehrer am Polytechnikum zu Hannover und bei der Königl. Eiſenbahn-Direction daſelbſt beſchäftigt, zum Director und Lehrer für Wege- und Eiſenbahnbau; Prof Dr. Heinzerling, bisher ordentlicher Profeſſor der Bau- und Ingenieurwiſſenſchaften an der Univerſität Gießen (Brückenbau und höhere Bauconſtruction); Ingenieur Jutze, früher bei der Waſſerbau-Deputation in Hamburg (Waſſerbau); Prof. Dr. Landolt, früher ordentlicher Profeſſor an der Univerſität Bonn (Chemie); Dr. Stahlſchmidt, früher Lehrer an der Gewerbe-Akademie in Berlin (techniſche Chemie); Dr. Laspeyres, früher Docent an der Bergakademie in Berlin (Mineralogie und Hüttenkunde); Architect Ewerbeck aus Osnabrück (Architectur); Architect Tochtermann aus Hildesheim (Architectur); Ingenieur Herrmann, früher Mitglied der Gewerbe-Deputation in Berlin (Technologie); Ingenieur von Gizycki, früher Docent an der Gewerbe-Akademie zu Berlin (Maſchinenlehre); Prof. Lewicki, vom baltiſchen Polytechnikum zu Riga (Maſchinenbau); Dr. Helmert, früher Obſervator an der Sternwarte zu Hamburg (Geodäſie); Prof. Dr. Ritter vom Polytechnikum zu Hannover (Mechanik); Dr. Hattendorff, von der höheren Bürgerſchule in Hannover (Mathematik); Prof. Dr. Reye vom Polytechnikum zu Zürich (darſtellende Geometrie und Graphoſtatik); Prof. Dr. Wüllner von der Univerſität Bonn (Phyſik); Dr. Claſſen aus Aachen, Hülfslehrer für Chemie; Dr. Herwig aus Bonn, Hülfslehrer für Phyſik. Außerdem werden noch außerordentliche Lehrer und Hülfslehrer oder Aſſiſtenten angeſtellt, ſo daß das geſammte Lehrerperſonal aus etwa 30 Perſonen beſteht, Privatdocenten, welche ſich habilitiren werden, nicht gerechnet.

Die mit einem * bezeichneten Vorträge ſind encyclopädiſche und im Intereſſe der Hoſpitanten auf die Abendſtunden verlegt; ebenſo fallen die

außerordentlichen Vorträge meistens in die Abendstunden. — Denjenigen Polytechnikern, deren Vorkenntnisse schwach sind, wird Gelegenheit nachgewiesen werden, durch Repetiren solche zu ergänzen, auch im Zeichnen das Erforderliche nachzuholen.

Classificirung der Hörer und Aufnahme in die Anstalt.

Die Hörer an der Anstalt werden in „Studirende", „Zuhörer" und „Hospitanten" unterschieden.

Zur Aufnahme als „Studirender" in die allgemeinwissenschaftliche Abtheilung berechtigt das Zeugniß über den einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung, oder das Abgangszeugniß der Reife einer Provinzialgewerbeschule neuerer Einrichtung. Zöglinge von Provinzialgewerbeschulen älterer Einrichtung können, wenn sie das Zeugniß der Reife besitzen, bis auf Weiteres ebenfalls in die Anstalt aufgenommen werden. Wer nicht auf einer der bezeichneten Schulen vorgebildet ist, hat in anderer Weise seine ausreichende Vorbildung — (nöthigenfalls durch eine Prüfung) — nachzuweisen und außerdem ein Zeugniß über seine sittliche Führung beizubringen; bei Ausländern kann in geeigneten Fällen von dem Nachweise der Vorbildung abgesehen werden. Studirende der königlichen Gewerbeakademie, der königlichen Bauakademie und der königlichen Bergakademie in Berlin, so wie der Hauptschule der königlichen polytechnischen Schule in Hannover, ferner Techniker, welche die Prüfung als Bauführer oder als Bergeleven für den Staatsdienst bestanden haben, sind ohne weiteren Nachweis zum Eintritt in die Anstalt berechtigt.

Nach höherer Verfügung erwerben die Schüler der älteren Provinzialschulen in bisheriger Weise durch den Eintritt in die königliche Gewerbe-Akademie, in die polytechnischen Schulen zu Hannover oder zu Aachen, die Schüler reorganisirter Gewerbe-Schulen dagegen schon mit der Ablegung der Abiturienten-Prüfung an diesen letzteren Anstalten, die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militairdienst.

Die Aufnahme von „Studirenden", welche andere als die genannten polytechnischen Schulen und Akademien besucht haben, kann von dem Nachweise einer genügenden Vorbildung abhängig gemacht werden.

Die als „Zuhörer" Eintretenden brauchen keinen Aufnahme-Bedingungen zu genügen, indessen kann geeigneten Falls ihre Aufnahme ebenfalls von dem Nachweise über genügende Vorbildung abhängig gemacht werden. Um mit Nutzen die Anstalt besuchen und den Vorträgen folgen zu können, müssen sie die Kenntnisse in der Mathematik und die Fertigkeit im

Zeichnen besitzen, welche durch einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums erworben werden.*)

Unter „Hospitanten“ werden solche Zuhörer verstanden, welche, meistens reiferen Alters, nur einzelne Fächer belegen. Der Unterschied zwischen „Studirenden“ und „Zuhörern“ beruht darin, daß den Ersteren auf ihr Verlangen ein Zeugniß ertheilt wird, welches sich auf die Bescheinigung über den Besuch der einzelnen Vorträge und Uebungen beschränkt, auf Wunsch sich auch über die erzielten Erfolge aussprechen kann. Die Zuhörer erhalten keine Zeugnisse, sondern nur eine Bescheinigung über die Theilnahme an den Vorträgen und Uebungen, welche sie belegt haben. Wie weiter unten angegeben, ist das Schulgeld für sie etwas höher als für die Studirenden.

Studienpläne.

Den Studirenden steht die Wahl der Fachschulen, welchen sie beitreten wollen, frei. In der Wahl der Vorträge und Uebungen sind sie ebenfalls unbeschränkt.**) Dasselbe gilt von den Zuhörern. Zum Anhalte für den richtigen Gang des vollständigen Fachstudiums finden sich in dem demnächst zu veröffentlichenden Schulprogramme Studienpläne für Architecten, Ingenieure, Maschinentechniker, Chemiker, Hüttenleute, Gewerbeschullehrer, Industrielle ꝛc. angegeben; außerdem kann, je nach dem Bedürfnisse eines Jeden und der Anzahl Jahre, die er auf der Anstalt zubringen will, mit Hülfe des ebenfalls im Programme enthaltenen Stundenplanes unter Assistenz eines Lehrers ein Studienplan entworfen werden.

Aufnahmegebühr und Honorare.

„Studirende“ haben eine Legitimationskarte für die Gebühr von 1 Thaler zu lösen, welche zum Besuche der Anstalt sie berechtigt. Zuhörer und Hospitanten erhalten eine

*) Namentlich wird hiernach vorausgesetzt die Kenntniß der elementaren Arithmetik und Algebra, besonders der Potenzen und Wurzeln, der Theorie und des Gebrauchs der Logarithmen, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, ferner die Kenntniß der Planimetrie, der Stereometrie.

**) Der Studirende kann sich also in eine beliebige Fachschule einschreiben lassen und hat sich dann in Angelegenheiten seines Studiums zunächst an den Vorstand derselben zu wenden. Er kann von den zu dieser Fachschule in den Studienplänen gerechneten Disciplinen, welche er wünscht, belegen, und zugleich aus anderen Fachschulen, ebenso aus verschiedenen Jahrescursen, falls er nicht vorziehen sollte, die im Programm angerathenen Studienpläne zu verfolgen, oder mit Hülfe des Fachschul-Vorstandes einen Plan je nach der Anzahl Jahre, welche er auf der Anstalt zubringen kann, unter Anleitung des Stundenplanes zu entwerfen; ebenso können die Studirenden der allgemein wissenschaftlichen Schule aus den Fachschulen und aus verschiedenen Jahrescursen belegen.

solche unentgeltlich. Die Annahme der Vorträge ist binnen 14 Tagen nach Beginn des Unterrichts zu bewirken und bis dahin dessen freier Besuch gestattet. Die bei der Aufnahme zu beobachtenden Formalitäten werden im Programme angegeben werden.

Das Honorar für den „ordentlichen" Unterricht wird halbjährlich im Voraus entrichtet und nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden pro Semester bestimmt. Bei Studirenden ist die Stunde für Vorträge mit zwei drittel Thaler, für Uebungen mit einem halben Thaler, bei Zuhörern mit resp. einem Thaler und resp. zwei drittel Thaler zu berechnen. Da nun das Maximum der Stunden, welche ein Polytechniker zu belegen pflegt, pro Woche 36 beträgt, so beläuft sich etwa im Maximo das Schulgeld, durchschnittlich so viel Uebungs- wie Vortragsstunden gerechnet, für den Studirenden auf 21 Thlr., für den Zuhörer auf 30 Thlr. pro Semester. Außerdem sind für die etwaige Theilnahme an den praktischen Uebungen im chemischen Laboratorium 15 Thlr., an den physikalischen Uebungen 5 Thlr. jährlich zu entrichten. Das Honorar für die außerordentlichen Vorträge ist unbestimmt und verschieden.

Studirenden, welche einen Nachweis über ihre Mittellosigkeit beibringen, kann jedoch, sofern sie sich durch Fortschritte und Verhalten auszeichnen, das Honorar ganz oder zum Theil erlassen werden. Auch können in solchen Fällen Stundungen des Honorars bis auf die Zeit eines Jahres bewilligt werden.

Stipendien-Stiftungen.

Es besteht eine Stipendienstiftung: die „Friedrich-Wilhelm-Stiftung", aus der Stipendien für Studirende der Anstalt bis zum Betrage von 200 Thlrn. jährlich für den betreffenden einzelnen Studirenden bezahlt werden. Außerdem eine von dem Herrn Elias Meyer in Aachen gegründete Stiftung. Die Statuten beider werden sich im Programme veröffentlicht finden.

Beginn des Unterrichts.

Der Unterricht in der Anstalt beginnt mit Anfang October (für das Eröffnungsjahr mit dem 10. October) und schließt mit dem 31. Juli jeden Jahres. Zu Weihnachten findet eine 14tägige, zu Ostern eine dreiwöchentliche Unterbrechung statt. Die Prüfung derjenigen Studirenden, welche sich nicht durch Zeugnisse als zur Aufnahme qualifizirt ausweisen können, findet vom 3. bis mit 8. October statt, die Einschreibungen der übrigen Studirenden und der Zuhörer vom 3. October ab. Die Aufnahme der Studirenden erfolgt in der Regel nur im Herbste bei Beginn des Unterrichtsjahres; ausnahmsweise darf

ihnen die Aufnahme zu Ostern gewährt werden, sofern sie hinreichende Kenntnisse besitzen, um dem weitern Unterrichte folgen zu können. Zuhörer können jederzeit zu dem Unterrichte Zutritt erhalten.

Hülfsmittel zum Unterricht.

Die Hülfsmittel der Anstalt werden in einem reich ausgestatteten physikalischen Kabinet und Laboratorium, einer vorzüglichen mineralogischen und paläontologischen Sammlung, und in Sammlungen für die verschiedenen Fächer, wie in einer größern Bibliothek bestehen. Das chemische Laboratorium befindet sich in einem von dem Hauptgebäude getrennten Gebäude; seine Einrichtung und Ausstattung entsprechen den Forderungen der Neuzeit. Die Anstalt gewährt zur Zeit Raum für etwa 500 Schüler, das Laboratorium für etwa 60 Practikanten.

Aufenthalt in Aachen.

Die Stadt Aachen ist wegen ihrer schönen Umgebung und ihres vortrefflichen Gesundheitszustandes ein empfehlenswerther Aufenthalt. Es ist Gelegenheit zu lehrreichen und vielseitigen Excursionen in der Stadt und Umgebung vorhanden, und es steht zu hoffen, daß die Maschinenfabriken und sonstigen Etablissements den Polytechnikern Gelegenheit gewähren werden, während der Ferien sich in practischen Arbeiten zu üben.

In der Anstalt wird ein Register über disponible Wohnungen aufliegen.*)

VI. Satzungen der Bildungsanstalt für Kindergärterinnen zu München.

§ 1. Zweck der Anstalt ist: „Kindergärtnerinnen nach Fröbels System auszubilden."

§ 2. Aufgenommen werden weibliche Personen, welche das 16. Lebensjahr zurückgelegt, ein Institut, eine höhere Töchterschule oder mindestens eine ganze Volksschule mit der I. Fortgangsnote besucht haben.

§ 3. Der Kursus ist einjährig. Er beginnt am 1. October und schließt am 31. Juli.

§ 4. Jede Besucherin der Anstalt erhält nach vollstän-

*) Das Verfassungs-Statut für die Königliche polytechnische Schule zu Aachen, woraus hier auszugsweise Mittheilungen gemacht sind, findet sich in Nr. 96 des preußischen Staats-Anzeigers vom 25. April d. J. veröffentlicht.

diger Absolvirung des Jahreskursus auf Grund einer Prüfung ein Reifezeugniß als Kindergärtnerin.

§ 5. Damen, welche im Interesse ihrer Fortbildung die Anstalt nur temporär besuchen oder nur an einzelnen Lehrfächern sich betheiligen wollen, können als Hospitantinnen jederzeit eintreten.

§ 6. Der Jahreskursus umfaßt folgende Unterrichtsgegenstände: Allgemeine Fächer: 1) Deutsche Sprache, Litteratur, Aufsatz in Verbindung mit Recht- und Schönschrift. 2) Rechnen. 3) Geschichte, Geographie und Naturkunde. Specielle Fächer: 1) Erziehungskunde und Psychologie. 2) Anthropologie und Diätetik. 3) Kindergartenpädagogik und Methodik, Geschichte der Pädagogik. 4) Linearisches und geometrisches Zeichnen mit Formenlehre. 5) Gesang. 6) Anleitung zur Fertigung und Anwendung Fröbel'scher Spiel- und Beschäftigungsgaben. 7) Kindergartenpraxis in den hiesigen Kindergärten. 8) Angemessene Körperübungen.

§. 7. Das jährliche Honorar beträgt 100 fl. und ist in vierteljährigen Raten von 25 fl. pränumerando zu bezahlen. Bei hinreichender Frequenz der Anstalt werden auch Ermäßigungen und Freiplätze vornehmlich für Lehrertöchter gewährt.

§ 8. Pensionärinnen kann die Anstalt vorerst nicht aufnehmen; doch wird die Ermittlung von anständigen Logis auf Wunsch besorgt werden.

§ 9. Das Lehrpersonal besteht gegenwärtig aus **3** geprüften Kindergärtnerinnen und einem praktischen Arzte.

§ 10. Anfragen von Seite verehrlicher Gemeindebehörden oder Privaten wegen Errichtung von Kindergärten und Besetzung von Kindergärtnerinnen-Stellen werden bereitwilligst von den Unterzeichneten entgegengenommen.

München, den 1. October 1870.

Lorenz Illing,	Joh. Weismann,	Jos. Fernberg,
Lehrer,	Lehrer,	Lehrer,
Bayerstr. 7c.	Schwanthalerstr. 1/2.	Vorst. Au, Lilienstr. 20.

VII. **Die Realschule.** Zeitschrift für Realschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Unter Mitwirkung von Fachmännern redigirt und herausgegeben von Eduard Döll, Director der öffentlichen Oberrealschule in der innern Stadt Wien.

Das Programm dieser neuen Zeitschrift lautet folgendermaßen: „Die Realschulen sind höhere Bildungsanstalten, welche unbeschadet der Vorbildung für höhere Fachschulen eine allgemeine Bildung auf Grund der Naturwissenschaften, der modernen Culturſprachen und des Zeichnens geben. Zwischen Realschulen und Gymnasien besteht kein principieller Gegensatz, sondern ein

Verhältniß der gegenseitigen Ergänzung. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Diese Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und des Culturlebens nothwendig geworden. Durch die Aufnahme des Latein in den Lehrplan der Realschulen wird diese Theilung aufgehoben, zum Schaden der Realschule und zum Schaden des Gymnasiums. Die Realschulen erleiden durch das Latein eine Störung der Einheit ihres naturgemäßen Lehrplans; die Realien werden durch dasselbe an Stunden verkürzt und der Lehrerfolg auf das Empfindlichste geschädigt. Es ist daher dahin zu wirken, daß überall das Latein vor den Lehrplänen der Realschulen verschwinde, und daß dort, wo bis jetzt das Latein kein Lehrgegenstand ist, dasselbe auch in Zukunft nicht eingeführt werde. In diesem Streben liegt die Hauptaufgabe der jetzigen Zeit gegenüber den Realschulen, welcher die andere gleich ist, durch Vertiefung der Lehrthätigkeit und die Verwendung aller in der modernen Cultur gebotenen Mittel diese Schulen zu Stätten zu machen, welche dem Leben der Alten nicht fremd, das Leben der heutigen Zeit zum Verständnisse bringen und für dasselbe eine tüchtige Bildung mitgeben. — Die Aufgabe der Zeitschrift ist es, an den im Obigen dargelegten Werke redlich mitzuarbeiten. Die „Realschule" soll der Boden sein, auf dem sich die Schulmänner von Nah und Fern zusammenfinden, um die Erfahrungen, welcher jeder Einzelne gesammelt, auch wieder weithin nutzbar zu machen

In der ersten Nummer werden Abhandlungen, kürzere Mittheilungen und Recensionen geboten. Bedeutend und daher besonders lesenswerth erscheint die Abhandlung des Professors Hoegel über „die Wichtigkeit der englischen Sprache und Litteratur als Lehrgegenstand an Oberrealschulen."

Wir wünschen dem zeitgemäßen Unternehmen das fröhlichste Gedeihen.

VIII. **Die Norddeutsche Schulzeitung** (Verlag von August Volkening in Minden) hält ganz, was sie und was wir uns von ihr im Anfang versprochen. Sie ist ein wirkliches Centralorgan für die Norddeutsche Lehrerwelt, zugleich ein wachsamer und geschickter Wächter des besonnenen Fortschritts geworden. Für wenig Geld bietet sie eine reiche Fülle lesenswerthen Inhalts, und ihre Correspondenten, die offenbar an allen Ecken und Enden zu finden sind, bringen alles, was geschieht, ans Tageslicht und werden allen Denen nachgerade sehr gefährlich, die gerechte Ursache haben, dieses Licht zu scheuen. Selbst bis auf England und die Vereinigten Staaten erstrecken sich die

Fühlfäden unserer fleißigen Arbeiterin. Durch den Einfluß, welchen sie auf die deutsche Lehrerwelt mehr und mehr gewinnt, wird sie nun nachgerade eine Macht. Möge sie sich zu einer Großmacht entwickeln und ihre Pläne so geschickt anlegen und ausführen wie die deutsche Strategie auf dem Boden Frankreichs! Eine bedeutende Waffengewalt ist nöthig auf unserm Gebiete; denn fast ist zu fürchten, daß unserer „inneres Düppel“ noch schwerer zu nehmen ist, als das äußere.

IX. **Die Bürger-Töchterschule zu Bremen**, welche unter der Vorsteherschaft des Herrn A. M. Janson steht, hat ihren ersten, recht ausführlichen und interessanten Jahresbericht im März 1870 veröffentlicht. Die Schule wurde von Gräfe gegründet und stand zuerst mit der Bürgerschule, der jetzigen Realschule II. O., die Gräfe dirigirte, in schwesterlicher Verbindung. Durch die Errichtung und Einrichtung der Anstalt kam Gräfe einem dringenden und allgemein gefühlten Bedürfnisse entgegen, weshalb auch die Anstalt sich sehr bald zu einer bedeutenden Höhe emporarbeitete. Gräfe beabsichtigte übrigens nicht allein, jenem Bedürfnisse abzuhelfen, sondern durch die Errichtung der Schule auf das Mädchenschulwesen Bremens normirend einzuwirken. Die Zersplitterungslust und Absonderungssucht scheint auch in Bremen auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung als schwer zu überwindende Gegnerin jedes principiell geleiteten größeren Ganzen aufzutreten; wenigstens findet sich Janson gemüssigt, in seinem ersten Programme dem Publikum in Erinnerung zu bringen, daß auch auf praktisch-pädagogischem Gebiete Einigkeit stark mache und daß da, „wo bisher das Verlangen nach Absonderung im Schulwesen siegreich geblieben, Vertheuerung des Unterrichts für Alle bei relativer Mangelhaftigkeit der Leistungen noch immer als unausbleibliche Folge hervorgetreten sei.“ Dem Ortsgebrauche gemäß theilte Gräfe das Ganze in die obere und untere Abtheilung ein. Der Plan, welchen er für beide Stufen entwarf, ist maßgebend geblieben; er lautet also: 1) Die obere Abtheilung, für das Alter vom 9. Lebensjahre bis zur Confirmation wird eine höhere Töchterschule mit folgenden Lehrgegenständen bilden: Biblische Geschichte und Bibelkunde, deutsche, französische und englische Sprache, Weltgeschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen und weibliche Handarbeiten. Diese Gegenstände werden natürlich nicht alle zu gleicher Zeit auftreten. Der Unterricht soll der allgemeinen Bestimmung des weiblichen Geschlechts und den Anforderungen entsprechen, die gegenwärtig an die Bildung der Mädchen gemacht werden, und es wird dabei als Hauptgesichtspunkt gelten, daß

Digitized by Google

das Mädchen Kenntniſſe ſich anzueignen hat, nicht um damit zu glänzen, ſondern um dadurch Geiſt und Gemüth wahrhaft zu bilden, Sinn und Neigung auch für edlere Genüſſe in ſich zu erwecken und zu nähren, und nicht als geiſtig ebenbürtige Lebensgefährtin eines Gatten, ſondern als Mutter ihre Beſtimmung erfüllen zu können.

Wenn aber die Anſtalt ihren Unterricht zunächſt mit Rückſicht auf die allgemeine Beſtimmung des weiblichen Geſchlechts bemeſſen muß und wird, ſo ſoll damit nicht ausgeſchloſſen bleiben, daß, ſobald ſich das Bedürfniß hierzu herausſtellt, zu diejenigen, welche daran Theil nehmen wollen, an den allfgemeinen Unterricht ein beſonderer zur Erzielung der Befähigung für eine beſondere Wirkſamkeit (z. B. als Erzieherin und Lehrerin) angeſchloſſen wird. — Was die wirklichen Handarbeiten betrifft, ſo ſoll den Schülerinnen Gelegenheit geboten werden, nicht blos feinere, ſondern auch die gewöhnlicheren, für das Haus unentbehrlichen Arbeiten, insbeſondere das Nähen, möglichſt gründlich zu erlernen. Neben dem Unterrichte wird den erziehlichen Zwecken die höchſte Aufmerkſamkeit zugewendet und durch die Schulordnung in Verbindung mit der häuslichen Erziehung dahin gebracht werden, die Schülerinnen möglichſt an alle Tugenden zu gewöhnen, die für das weibliche Geſchlecht eben ſo eine Zierde, wie im Hinblick auf ſeine allgemeine Beſtimmung ein Bedürfniß ſind. — Die höhere Töchterſchule ſoll aus fünf Stufenklaſſen beſtehen, und in jede ſollen in der Regel nicht mehr als 30—40 Schülerinnen aufgenommen werden. — Es liegt in der Abſicht, den Unterricht in denjenigen Lehrgegenſtänden, die ſich dazu eignen, von Lehrerinnen, im Uebrigen von Lehrern ertheilen zu laſſen, und die Ueberwachung des erziehlichen Theils der Schulaufgabe, namentlich auch der äußeren Haltung der Schülerinnen, jedenfalls einer Lehrerin zu übertragen.

2) Die untere Abtheilung, oder die Töchter-Vorſchule, für das Alter vom 6—9. Lebensjahre, ſoll zum Zweck haben, durch einen guten Elementarunterricht für die obere Abtheilung angemeſſen vorzubereiten und daher innerlich mit dieſer in genauen Zuſammenhang treten, äußerlich dagegen eine ſelbſtändige Stellung unter beſonderer Leitung erhalten. Die Lehrgegenſtände werden ſein: Bibliſche Geſchichte, Anſchauungsunterricht, Leſen und deutſche Sprache, Heimaths- und Vaterlandskunde (Anfangsgründe der Geographie), Naturgeſchichte, Rechnen, Schreiben und weibliche Handarbeiten. — Die Anzahl der Stufenklaſſen ſoll 3 ſein. Die Anzahl der Schülerinnen ſoll in der Regel 40 nicht überſteigen. — Die Leiſtungen der höheren Töchterſchule hängen weſentlich davon ab, daß gut vorbereitete Schülerinnen in ſie eintreten. Eine ſolche Vorbereitung iſt aber nur

möglich, wenn das Kind von Anfang ſeiner Schulzeit an einen nach geſunden pädagogiſchen Grundſätzen bemeſſenen, mit dem Unterrichte in der nachfolgenden höheren Schule in innerem Zuſammenhange ſtehenden Elementarunterricht genießt. Deshalb muß dringend gewünſcht und angerathen werden, daß diejenigen Eltern, welche eine gegenwärtig noch jüngere Tochter der höheren Töchterſchule ſpäter anzuvertrauen geneigt ſind, dieſelbe von Anfang an den Unterrichtscurſus in der Töchter-Vorſchule durchmachen laſſen." —

So der Gräfe'ſche Plan. Als das Ganze eingerichtet war und die erſten Entwicklungsphaſen durchgemacht hatte, mußte Gräfe natürlich den Marſchallſtab niederlegen. Es wurde ihm nicht leicht, eine paſſende Perſönlichkeit für die Vorſteherſchaft zu finden, weil das Ganze Privatanſtalt iſt, aber nicht im gewöhnlichen Sinne, da ſie von einem Staatsbeamten errichtet worden iſt und unter ſtaatlicher Einwirkung ſteht. Endlich wurde der jetzige Director Janſon gewonnen, der die Anſtalt zu ihrer jetzigen hohen Blüthe emporhob. Dieſelbe umfaßt nicht allein die Töchterſchule, ſondern auch eine Fortbildungsanſtalt und ein Seminar für Lehrerinnen. Sie hat ein eigenes großes und paſſendes Local erworben und dehnt ſich weiter und immer aus. — Director Janſon verſpricht fernere Berichte, die uns veranlaſſen werden, auf die lebenskräftige und äußerſt wirkſame Schöpfung ſpäter zurück zu kommen.

X. **Dem Freunde H. Oldendorff in Bradford.** Sie haben, lieber Freund, nicht allein das tiefgehende pädagogiſche Intereſſe, wodurch Sie ſich hier vor vielen gebildeten Geſchäftsleuten auszeichneten, mit hinübergenommen nach dem grünen Eiland, ſondern, wie ich mit Vergnügen höre, ſogar dieſe Blätter. Ihre jetzige zweite Heimath giebt Ihnen vollauf Gelegenheit, die Einſicht, welche Sie in die deutſche Pädagogik gewonnen haben, im Intereſſe der freien Leute jenſeits des Canals zu verwerthen, und ich müßte Sie ſchlecht kennen, wenn ich daran zweifeln wollte, daß ſolches von Ihrer Seite in umfaſſender und energiſcher Weiſe geſchehen wird. Im Inſelreich bereiten ſich in erziehlicher Beziehung große Dinge vor. Man denkt ernſtlich an die Begründung und Sicherſtellung allſeitiger und bis in die tiefſten Schichten der Geſellſchaft hinreichender Volksbildung und hat ja nach dieſer Richtung hin ſchon entſcheidende Schritte gethan. Ganz gewiß wird die Energie und Zähigkeit des engliſchen Volks in nicht gar zu langer Zeit etwas Bedeutendes zu Tage fördern, und Sie werden in Ihrem Kreiſe ſicherlich ſtets im Vordertreffen zu finden ſein. Ich empfinde es ſchmerzlich, Ihrer unmittelbaren freundſchaftlichen Nähe entrückt zu ſein, kann Sie daher nicht ganz los laſſen und muß Ihnen mit

Bitten wie ehedem beschwerlich fallen. So erinnere ich Sie denn hiermit an das Versprechen, mir die vollständige Unterrichtsbill übersenden zu wollen, und ersuche Sie schüchtern, mir von Zeit zu Zeit Berichte über den Fortgang der Erziehungssache in England Berichte zukommen lassen zu wollen. Am liebsten sähe ich es, wenn der vielbeschäftigte Kaufmann sich die Zeit zu selbsteigener Berichterstattung abmüßigen wollte; heißt das aber zu viel verlangen, so wird derselbe eine ihm dienstbare Feder mit Leichtigkeit in Bewegung setzen können. Darf ich darauf rechnen? Uebrigens hoffe ich stark darauf, Sie dort einmal besuchen und wieder einige Zeit mit Ihnen verleben zu können. Dann sollen Sie mir zeigen, was bereits gewirkt worden ist. In dieser Hoffnung grüßt Sie und die lieben Ihrigen herzlich

Ihr

W. L.

XI. **A. Hestermann**, der ehemalige schleswig-holsteinische Lehrer und spätere Buchhändler wird unsern Lesern bereits bekannt sein. Der Mann hat eine große Idee gefaßt, deren Verwirklichung er mit großer Zähigkeit und unverdrossen zustrebt, trotz aller Hindernisse, die sich ihm von jeher entgegengestellt haben. Bekanntlich will er Beschäftigungs- und Veranschaulichungsmittel für die Jugend in möglichst vortrefflicher und so billiger Weise herstellen, daß sie auch ärmeren Familien zugänglich sind. Ueber den Beschäftigungsmitteln des Kindergartens will er dem Elternhause planmäßig construirte, vorzüglich wirksame Gegenstände zum Zwecke der Erweckung und Befriedigung des Thätigkeits-, des Wissens- und Erkenntnißtriebes, der Schule aber für alle möglichen Gegenstände, namentlich auch für den wissenschaftlichen Unterricht zweckmäßige Veranschaulichungsmittel bieten. Er gedenkt durch eine umfassende geschäftliche Behandlung des Unternehmens seine Gaben hinein zu dirigiren in die kleinsten Städte und Ortschaften unseres Vaterlandes und dadurch für die allgemeine Volksbildung einen neuen und kräftigwirksamen Hebel anzusetzen. Wie wir mit Vergnügen hören, wird er nun von hervorragenden Geschäftsmännern mit Rath und Capitalien unterstützt, so daß an dem schließlichen Siege seiner wichtigen Idee wohl kaum mehr zu zweifeln ist. Für den Betrieb seiner Sache hat sich Hestermann nunmehr Hamburg ausersehen, was unsern Lesern zur gefälligen Notiz dienen möge.

XII. **Der Altmeister A. Lüben** hat sein Votum abgegeben über einen zeitgemäßen Religionsunterricht in der Volksschule,

auf das wir später vorläufig in einem besonderen und ausführlichen Artikel zurückkommen werden. Die betreffende Schrift ist also betitelt: Der Religionsunterricht in der Volksschule, nach den Forderungen der Pädagogik und den freieren protestantischen Anschauungen der Gegenwart dargestellt von August Lüben, Seminardirector in Bremen. Leipzig 1870, Friedrich Brandstetter. Preis 4 Sgr. Sei hiermit vorläufig die Lectüre der kleinen Schrift empfohlen.

VIII.

Recensionen.

Die Diesterweg-Heuser'schen Rechenbücher. Im Verlage von C. Bertelsmann in Gütersloh sind so eben folgende Schriften erschienen:

1. Diesterweg-Heuser's praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Nach dem für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystem neu bearbeitet von E. Langenberg.

Erstes Uebungsbuch.

2. Resultate und Auflösungen zu den Aufgaben im ersten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches von E. Langenberg.
3. Diesterweg-Heusers's praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Nach dem für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystem, sowie nach dem neuern Legirungsbestimmungen und den jetzigen Geld-Währungen und Wechselcoursen neu bearbeitet von E. Langenberg.

Zweites Uebungsbuch.

5. Resultate und Auflösungen zu den Aufgaben im zweiten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches. Von E. Langenberg.

Wie weiland unser Diesterweg bei neuen Auflagen seiner Schriften gewöhnlich das Vorwort in den Rheinischen Blättern mitzutheilen pflegte, so wollen wir darin seinem Beispiele folgen.

1. Vorwort zum ersten Uebungsbuche.

Mit Vergnügen habe ich den für mich ehrenvollen Auftrag des Herrn Verlegers und der Erben der Verfasser erfüllt, die gegenwärtige 22. Auflage des vorliegenden Rechenbuches neu zu bearbeiten und zwar mit alleiniger Berücksichtigung des für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystems.

Bei der Bearbeitung war es mein stetes Streben, gerade das, was sich in einer so langen Reihe von Jahren als erprobt erwiesen, so viel als möglich zu erhalten, eingedenk des Wortes: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen drin!"

Daß die 4 Species in ganzen Zahlen aus dem Buche entfernt, die Resolution und Reduction in Brüchen, die Doppel- und Decimalbrüche, die Zeitrechnung anders placirt, endlich die Verhältniß- und Proportionsrechnungen fortgelassen sind — das Alles würden die Verfasser, davon bin ich überzeugt, aus methodischen Gründen jetzt selbst gethan haben.

Neben der durchgängigen Berücksichtigung der neuen Maß- und Ge-

wichtsordnung habe ich die darauf bezüglichen Preis- und Werthverhältniſſe mit dem gegenwärtigen Leben in Einklang zu bringen geſucht, die Decimalbrüche gehörig vorbereitet, die Zinſenrechnung erweitert, einen Abſchnitt: „Regeldetri in Decimalbrüchen“ eingelegt und endlich überall, wo es mir nöthig erſchien, neue Aufgaben hinzugefügt.

In Nummer VIII und IX des letzten Abſchnitts iſt das neue Maß- und Gewichtsſyſtem mit dem alten und umgekehrt das alte mit dem neuen verglichen worden. Es iſt dies namentlich für ſolche Schüler von der größten Wichtigkeit, welche bisher nur mit Ellen, Ruthen, Fuß, Zoll, Ohm, Maß ꝛc. gerechnet haben, und es muß von dieſen beiden Nummern ſo lange und ſo oft Gebrauch gemacht werden, bis alles zur klarſten Anſchauung gebracht worden iſt.

Wie die Preisverhältniſſe aus dieſen Vergleichungen entſtehen, deutet Nummer X an, und wenn nach dieſen gleichwerthigen Maßen und Gewichten etwaigen Preistabellen mit Decimalbrüchen oder ohne dieſelbe gemacht werden ſollen, ſo kann dieſe Aufgabe keinem Schüler ſchwierig fallen.

Die Reſultate ſämmtlicher Aufgaben ſind beſonders erſchienen und enthalten zugleich die Auflöſungen aller ſchwierigen Aufgaben.

Aus früherer langjähriger Erfahrung weiß ich, wie vielen Lehrern das Rechenbuch lieb und werth geweſen iſt, und nicht ſelten habe ich die Klage vernommen, daß in der Folge Einführung eines anderen Rechenbuches, die Lehrer nun nicht mehr das im Rechnen leiſten zu können glaubten, was ſie bisher im Gebrauche des Dieſterweg-Heuſer'ſchen Rechenbuches geleiſtet haben.

Möge das Buch in der neuen Geſtalt die alten Freunde ſich erhalten und neue gewinnen!

2. Vorwort zu den Reſultaten und Auflöſungen im erſten Uebungsbuche.

In den vorliegenden Auflöſungen und Reſultaten habe ich, um das Nachſehen von Seiten des Lehrers zu erleichtern, die einzelnen Operationen möglichſt ausgeführt.

Von dem neunten Abſchnitt ſchienen mir die bisher fehlenden Antworten durchaus nothwendig; dahingegen ſind diejenigen des achten Abſchnittes größtentheils weggefallen.

Wenn ich in den vier Species die „gewöhnlichen Brüche“ ſehr häufig die Auflöſungen in Decimalbrüchen gegeben, ſo hat mich hier und in den darauf bezüglichen Aufgaben der Grundſatz Leſſing's geleitet, nach welchem in ſolchen „Vorübungen, Anſpielungen, Fingerzeigen die poſitive Vollkommenheit eines Elementarbuches beſteht.“

Von den erklärenden Auflöſungen iſt größtentheils nur eine einzelne vorgeführt worden. Wer die desfallſigen Aufgaben auf mehrfache Weiſe gelöſt wünſcht, den verweiſe ich auf meine in vierter Auflage erſchienenen Auflöſungen.

Die geometriſchen Aufgaben ſind durch die Verfaſſer ſchon vereinigt worden; ich würde aber einzelne ſchon hervorziehen, ſobald die Schüler in der Regeldetri rechnen; denn ſolche Abwechſelung erfriſcht und belebt.

In den Anſätzen habe ich mich des Proportionsſatzes bedient, ſtelle es aber ſelbſtverſtändlich jedem Lehrer anheim, ſich der Bruchform, des Zwei- und Kettenſatzes ꝛc. zu bedienen.

Sollten ſich Fehler eingeſchlichen haben, ſo bitte ich um gefällige Berichtigung. Ich werde dafür dankbar ſein.*)

3. Vorwort zum zweiten Uebungsbuche.

Bei der Bearbeitung der vorliegenden 12. Auflage dieſes Buches mußte

*) Herr Lehrer E. Schmidt in Altona hat ſich bereits der Mühe unterzogen, dieſen Theil genau durchzuſehen und mir die Fehler anzugeben. Ich danke ihm dafür nochmals.

nicht allein alles nach der neueſten Maß- und Gewichtsordnung, ſondern auch nach den ſeit 1857 geltenden Legirungsbeſtimmungen von Gold und Silber, ſowie nach den neuen Geld-Währungen und Wechſelcourſen berechnet werden.

Ganz beſonders verändert ſind demnach: die Miſchungs-, Münz-, Ketten-, und Wechſelrechnung. Außerdem habe ich es für durchaus nothwendig erachtet, die Zinſen-, Rabatt-, Discouto- und Zinſesrechnung zu erweitern, ſowie die einfachen geometriſchen Verhältniſſe, die Proportions- und Effektenrechnung einzufügen.

So ſtellt ſich das Buch von Neuem jedem ähnlichen zur Seite und zwar nach einer litterariſchen Kenntniß auf dieſem Gebiete in ebenbürtiger Weiſe.

Reſultate reſp. Andeutungen der Berechnung nebſt Erklärung aller ſchwierigen Aufgaben ſind beſonders erſchienen.

Möge das Buch den beiden verdienſtvollen Männern nach wie vor denkende und praktiſche Rechner bilden!

4. Vorwort zu den Reſultaten und Auflöſungen im zweiten Uebungsbuche.

In den vorliegenden Auflöſungen ſind nicht allein die Reſultate, reſp. Andeutungen zur Berechnung ſämmtlicher Aufgaben mitgetheilt, ſondern auch die ſchwierigſten Aufgaben erklärend aufgelöſt.

Angeſichts der ganzen Anlage des zweiten Uebungsbuches habe ich das Rechnen mit allgemeinen Größen übergehen müſſen und nur in den erſten Abſchnitten davon Gebrauch gemacht, weil mir hier die Angabe der Reſultate gänzlich überflüſſig erſchien.

Es herrſcht zwar in den Abſätzen mehr oder weniger einige Mannichfaltigkeit; doch ſind Proportions- und Kettenſätze vorherrſchend.

Die Berechnung der Aufgaben kann für Schüler dieſer Stufe größtentheils eine leichte genannt werden, wofern ſie in das Weſen der zuſammengeſetzten Verhältniſſe und der Kettenrechnung eingedrungen ſind; dann aber gilt es vorzugsweiſe, ſich der Sachverhältniſſe zu bemächtigen, die namentlich in der Discouto-, Miſchungs-, Münz-, Wechſel- und Effektenrechnung hervortreten. So lange dieſes Verſtändniß der Sachverhältniſſe nicht vorhanden iſt, muß der Lehrer immer und wieder darauf zurückkommen, bis alles, wie Dieſterweg ſagt, „zur anſchaulichen Durchſichtigkeit gelangt iſt.“

Zu Dank werde ich Allen verpflichtet ſein, die mich auf etwaige Fehler aufmerkſam machen.

---

5) **Das erſte Licht.** Ein Leitfaden zur erſten Unterrichtung im Chriſtenthum. Chriſtlichen Familien und Schulen dargebracht von Emil Ohly. Wiesbaden, Niedner. 10 Sgr.

Das Büchlein beginnt mit der bibliſchen Geſchichte. In einem verſtändlichen, ſich an die bibliſche Sprache anlehnenden, obgleich durchaus nicht bibliſchen Tone, werden auf 52 Seiten die Geſchichten des alten, und auf 42 Seiten die des neuen Teſtaments vorgetragen. Dann folgt die Katechismuslehre, d. h. nach einer kurzen Einleitung an die Bibel die Hauptſtücke der chriſtlichen Lehre, und endlich ein Gebet- und Geſangbüchlein für Schule und Haus. Gegen die Reihenfolge dieſer Hauptabtheilungen haben wir nichts einzuwenden, glauben im Gegentheile auch, daß die Geſchichte allem Anderen voranzugehen hat, weil es möglich iſt, ſelbſt auch auf die Geiſter der kleinen Kinder durch die Geſchichte ſchon einzuwirken, ehe ſie noch fähig ſind, die chriſtlichen Lehren in ſyſtematiſchem Zuſammenhange aufzufaſſen. Ob aber neben den Bibellehren bei allen Punkten die lutheriſche Erklärung am Platze iſt, ob nicht vielmehr die Erklärung dem betreffenden Lehrer je nach dem Verhältniſſe ſeiner Schüler zu überlaſſen ſei, iſt eine

Digitized by Google

andere Frage, die wir nach unserer Erfahrung nur zu Gunsten des reinen Bibelworts mit Ausschluß der buchstäblichen lutherischen Erklärung zu beantworten vermögen. Um so wunderlicher erscheint es uns, daß die Gebote und das Glaubensbekenntniß mit den anderen Hauptstücken ohne Luther's Erklärung gegeben sind. Bei den angefügten Liederversen und Bibelsprüchen können wir nicht umhin zu bemerken, daß eine ganze Reihe derselben uns für das Fassungsvermögen der Kinder, für welche „das erste Licht" bestimmt ist, nicht ganz passend gewählt zu sein scheint — lieber weniger, aber durchaus verständlich! — Im Gebet- und Gesangbüchlein ist abermals eine Menge — durchaus unpassender Gebete aufgenommen, deren Ausmerzung nicht blos zur Wertherhöhung unseres Buches dienen würde, sondern absolute Nothwendigkeit ist — wir meinen wenigstens alle durch Sprache und Metrum sich verwerflich erweisenden Gebete. — Die vorerwähnten Ausstellungen abgerechnet, erweiset sich „das erste Licht" als eine für die erste Unterweisung sehr tüchtiges und verdienstvolles Werk. A. L.

---

6) **Vorbereitungs-Cursus auf den Religions-Unterricht für die Hand der Kinder im zweiten und dritten Schuljahre.** Von Friedrich Nießmann. Als Anhang: Einige Fabeln. 2 Sgr. Cöthen, Schettler. 16 S. 8.

Für das siebente und achte Lebensjahr bietet der Verfasser einen Leitfaden der Anfangsgründe des Religionsunterrichts. Bibelsprüche und religiöse Verse beginnen das Werkchen; darauf folgen kleine Gebete, sodann das Wichtigste aus Jesu Lebenslauf, die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens und als Anhang einige Fabeln. Die Anordnung und Auswahl des Ganzen ist durchaus zu loben, was die Sprüche und Verse betrifft. Auch die Gedanken sind kurz und der Fassungskraft des Kindes angemessen. Was aber das Leben Jesu betrifft, so enthält dasselbe auf drei Seiten sieben Reihen, in welchen einfach gesagt wird, er habe die Menschen belehrt darüber, wie Gott ist und wie wir sein sollen, und habe überall Gutes gethan, Blinde sehend gemacht ꝛc.; der ganze Rest dieser drei Seiten enthält die Geburtsgeschichte, die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus sehr ausführlich, dagegen nur eine nackte Erwähnung des Todes ꝛc. des Herrn. Ist schon dies Verhältniß ein verkehrtes, so kann es nimmermehr gerechtfertigt werden, wenn der Engel Gabriel sprechend eingeführt wird und wenn erklärt wird, daß die Weihnachtsstolle an das in Windeln gewickelte Christkindchen erinnern solle, das Osterei dagegen anzeige, daß, wie aus dem Ei etwas Lebendiges komme, so Christus aus dem Grabe lebendig hervorgegangen sei (sic!). Trotz Chr. Semmler's Forderung, endlich bei der Erziehung den Sinn für das Epische auszubilden und dazu in der ersten Schulzeit die Thierfabeln mit zu benutzen, erscheint es uns gänzlich unpassend, sieben Fabeln beizufügen, welche „ein reines, schönes Sprechen erzielen sollen, das dann wieder dem Religionsunterricht zu Gute kommen soll." Mag sein, daß die Fabeln das Sprechen erzielen und „kleine Schüler sehr interessiren", so gehören dieselben doch unzweifelhaft in die Fibel; auch ist noch sehr zu überlegen, ob der Religionslehrer im zweiten und dritten Schuljahre des Kindes schon die fünf Hauptstücke geben will und darf! A. L.

Druck. Wilhelm Baensch, Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 2. Heft des Jahrgangs 1871.

Das von **E. W. Fritzsch** in **Leipzig** unter Mitarbeitersehaft der angesehensten Schriftsteller herausgegebene

Musikalische Wochenblatt

beginnt am 30. December 1870 seinen

zweiten Jahrgang.

Freisinnige Tendenz — **wissenschaftliche Gründlichkeit** seiner Leitartikel, Aufsätze, Kritiken etc. — von keiner anderen Musikzeitung in gleicher Weise gebotene **Reichhaltigkeit** des **tagesgeschichtlichen Stoffes** — künstlerisch ausgeführte **Illustrationen** (Portraits etc.) — Der **Abonnementspreis** von jährlich **2 Thlr.**, vierteljährlich **15 Ngr.**, bei wöchentlich 16 Seiten in Quart — ausserdem die Gewährung einer in einer **Geschichte der Musik** von W. Tappert bestehenden **Abonnementsprämie** für 1871 — lassen das Musikalische Wochenblatt als nach Inhalt und Preis ***empfehlenswerthe Musik-Zeitung*** erscheinen.

Probenummern gratis.

Für Geschichtsfreunde, Lehrer, Schüler etc.

Durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Historischer Wandkalender,

2. Jahrgang, **für 1871,** herausgegeben von ***Julius Mehlig*** in Hildburghausen. **Preis 3 Sgr.** (excl. Stempel).

Ein Kalender von bleibendem Werth, dessen Inhalt niemals veraltet. — Enthält statt der Kalenderheiligen die Namen von Fürsten, Staatsmännern, Feldherren etc. aus der Vergangenheit und Gegenwart mit Angabe des Standes und Geburtsjahres.

Gustav Schulze in **Leipzig**, Poststrasse 6.

Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

Schödler, Dr. **Friedrich.** **Das Buch der Natur,** die Lehren der Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Botanik, Physiologie und Zoologie umfassend. Allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen gewidmet. In zwei Theilen. gr. 8. Fein Velinpapier. geh.

Erster Theil: Physik, Astronomie und Chemie. Achtzehnte Auflage. Mit zahlreichen in den Text eingedruckten Holzstichen, einer Spectraltafel in Farbendruck, Sternkarten und einer Mondkarte. Erste Abtheilung. Preis 24 Sgr.

Die zweite Abtheilung erscheint in einigen Monaten.

Zweiter Theil: Mineralogie, Geognosie, Geologie, Botanik, Physiologie und Zoologie. Siebenzehnte Auflage. Mit 615 in den Text eingedruckten Holzstichen und einer geognostischen Tafel in Farbendruck. Preis 1 Thlr. 10 Sgr.

Nur vom ersten Theile erscheint vorläufig eine neue Auflage.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. III. Heft.
(Mai. — Juni.)

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

I.

Das menſchliche Gemüth im Dienſte der Erziehung.

Eine praktiſch-pſychologiſche Studie.

Die unbewußte Region unſeres ſeeliſchen Daſeins hat ihre feinen Fühlfäden, welche um ſo empfindlicher und ausgebildeter ſind, je tiefer angelegt und reicher begabt unſere Pſyche erſcheint. Die Arm — Seligkeit zeigt ſich vor allen Dingen in der Beſchränktheit und Oberflächlichkeit unſeres Gemüthslebens, jenes dunklen Urgrundes unſeres bewußten, geiſtigen Lebens, welches Letztere als Sprößling des Erſteren erſcheint, tauſendfach auf denſelben zurückwirkt, aber nicht minder von ihm getragen, alterirt, ja beſtimmt wird. Alles Bewußtſein quillt hervor aus dem Unbewußtſein und ſinkt momentan immer wieder in dasſelbe zurück, und alles, was wir Genialität nennen, hat in der dunklen Tiefe unſeres Gemüthslebens ſeine verborgenen Wurzeln, Wurzeln, die da reichen in den höchſten und letzten Lebenskreis, in das Göttliche hinein, allwo ihre eigentliche Nahrungsquelle zu ſuchen iſt. Aus dem Herzen kommen arge Gedanken, und aus dem Herzen kommen edle Gedanken; der Schlangenblick der Tücke und Bosheit und der Sonnen- und Silberblick des gottbegeiſterten Sehers verrathen, was die ſtürmende Tiefe dort unten verbirgt. Die wichtigſten, mächtigſten und für den Gang unſeres Lebens beſtimmendſten Gedanken und Ideen kommen unangemeldet und ungerufen, wie ein Dieb in der Nacht. Dem Künſtler erſcheint der Geiſtesdrang, der in ihm lebendig wird, wie ein Quell aus verborgener Tiefe; er kann nicht beliebig über ihn verfügen, ſondern muß warten auf die gebietende Stunde. Auch in den Kleingeiſtern bildet das Gemüthsleben, wenn auch nicht eine ſo große Macht wie im Genius, ſo doch immerhin eine Macht, die tagtäglich und ſtündlich bemerkbar iſt und durch die Geſammterziehung des Menſchen ihre Weihe und Würdigkeit erhalten muß. Was wäre der Einzelmenſch ohne den ſittlichen Takt des Herzens, das Gewiſſen, ohne jene Disharmonie eines

feinbesaiteten inneren Lebens, die sich nach vollbrachter Missethat oft in so qualvoller Weise bemerkbar macht, was ohne jene innere beglückende Harmonie, die den Erdensohn schon hienieden für die Anstrengungen wahrer Tugendhaftigkeit zu entschädigen pflegt? Wie ungeschickt und wie verlassen wäre er in seinem Berufe in dem Umgange mit Seinesgleichen ohne den Tact des Herzens, der schneller und sicherer leitet, als alle Reflexion, die mit ihren hochweisen Entscheidungen in den wichtigsten Angelegenheiten stets zu spät zu kommen pflegt — was ohne jene instinctive Abneigung gegen alles Gemeine und Nichtswürdige und jene lebendige Zuneigung „zu allem Hohen, das Menschenbrust erhebt". Setzt man doch in den Geschwornengerichten das Wahrheitsgewissen der Menschen sogar zum Richter über Leben und Tod und entreißt dadurch eine derartige Entscheidung, bei der es sich zuweilen um Sein oder Nichtsein einer menschlichen Existenz handelt, dem klügelnden Verstande. Klarerschaute Sätze und als wahr erkannte Gedanken werden erst dann zu Ueberzeugungen und Grundsätzen, wenn sie uns durch wiederholte und beseligende Anwendung lieb geworden sind, und erst dann, wenn also das Gemüth sich ihrer bemächtigt, werden sie in uns zu bestimmenden Factoren, gegen die wir nicht verstoßen können, ohne ein Gefühl der innern Leere und der Scham darüber zu empfinden, daß wir unserem innern Leben ungetreu geworden sind, während wir andrerseits im Vollbewußtsein steter Treue gegen uns selbst bereit und wohl im Stande sind, allerlei schmerzerregende Nachtheile gleichgültig zu ertragen. Wie nun das Gemüthsleben überall im menschlichen Dasein eine große Rolle spielt, so ganz besonders auf dem Gebiete der Menschenerziehung. Was zunächst den Erzieher betrifft, so könnte man analog einem bekannten Ausspruche sagen: Ein gemüthsarmer Erzieher ist gar kein Erzieher, sondern ein Unglück, wie ja auch ein confuser Lehrer als ein Uebel erscheinen muß. Der Erzieher muß lieben und hassen können: hassen, glühend hassen alles Unwahre, Ungerechte, Unschöne, Gemeine, Nichtswürdige, lieben, glühend lieben alles Edle, Gute und Schöne. Vor Allem muß er von der Zehe bis zum Scheitel ein Menschenfreund sein, also lieben die Menschen überhaupt, und lieben insbesondere die Jugend, so daß er gern in ihrem Kreise verweilt, im Umgange mit ihr seine erhebendsten Genüsse zu finden und sogar sein Leid zu vergessen weiß, wenn sich freundliche Kindesaugen auf ihn richten. Fühlt er diese Zuneigung zur Jugend, also auch zu seinem Berufe, so gehört dieser zu den größten Segnungen, die einem Menschen zu Theil werden kann — wonicht, so erscheint derselbe als eines der größten Uebel, welche ein ungnädiges Geschick über einen Erdensohn zu verhängen vermag. Denn in der That hat die Liebe im Erzieherberufe viel zu überwinden.

Digitized by Google

Zunächst hat sie zu entwaffnen alle die hindernden Einflüsse körperlicher Verstimmungen, welche die Folge einer energischen und rastlosen erziehlichen Thätigkeit zu sein pflegen — und um so mehr zu sein pflegen, je größer die Tiefe unseres Gemüthslebens, je ausgeprägter also unsere erziehliche Befähigung ist. Schon der fortwährende Gebrauch des Kehlkopfes und der Lungen strengt mehr an, als irgendwelche sonstige körperliche Thätigkeit und bringt auch bei dem Stärksten leicht eine Ermüdung und Ueberreizung hervor, von welcher die Menschen außerhalb der Schulräume, die so gern unsere Thätigkeit für eine recht bequeme und darum auch möglichst gering anzuschlagende halten, gar keinen Begriff haben. Noch viel mehr aber leisten in dieser Beziehung die ununterbrochenen Gemüthserregungen und Gemüthsbewegungen. Nach Heine gleicht jedes wohlangelegte Herz dem Meere und hat Sturm und Ebbe und Fluth. Das Meer wird bewegt durch die vulkanische Kraft des Innern unseres Planeten, sowie durch die Strömungen der Atmosphäre. Erstere ist im Erzieherleben zu vergleichen mit der erregenden Gewalt der Ideenwelt, in der wir selbstverständlich so recht unsere Heimath haben müssen. Letztere gleichen den vielen Eindrücken, welche wir von der Jugendwelt, die uns in der besten Zeit des Tages umgiebt, erhalten. Fassen wir zunächst Erstere ins Auge. Der Gedanke an sich erhebt und beseligt, und demjenigen, der überhaupt nur aus dem Philisterium herausgetreten und für das geistige Leben gewonnen ist, wird keine reinere Freunde zu Theil, als wenn die Wahrheit ihren strahlenden Blick auf ihn richtet. Aber in der erziehlichen Praxis handelt es sich nicht blos um Ideen, sondern auch um ihre Sprößlinge, die Ideale, diese Musterbilder, mit denen oft das wirkliche Leben so wenig harmonirt, diese Spiegel, in welchen die Realität oft so trübe und mangelhaft erscheint. Die Ideale und die Bestrebungen, zu denen sie uns anfeuern, sind es grade, welche unsere Thätigkeit auf der einen Seite so gewichtig, so schön und erhebend, die uns aber auch dieses Leben so sauer machen. Die Ideale sind es, welche uns zu wirklichen Erziehern weihen und uns herausheben aus der Region bloßer Tagelöhnerei und Handlangerei, und sie sind es wieder, die uns nicht allein des Weiterstrebens Glück, sondern auch des Weiterstrebens Qual bringen und uns zu einer aufreibenden Ruhelosigkeit verurtheilen. Unsere mehr oder weniger systematische Einwirkung auf die individuelle Menschennatur erscheint in ihren Erfolgen zuweilen unnütz, zuweilen verfehlt, am häufigsten völlig problematisch, sintemal die Erkenntniß der Menschennatur selbst ein Problem ist, dessen gänzliche Lösung hienieden vielleicht zu dem Unerreichbaren gehört. Je eifriger wir sind und je reiner unser Streben, desto deprimirender wirkt jede derartige Erfahrung. Und es kostet der

jugendlichen Frische einige Ueberwindung, schließlich anzuerkennen, daß wir weniger vermögen durch unsere directe Einwirkung als durch geschickte Verhütung nachtheiliger Einflüsse, daß jeder Mensch am Ende doch bleibt, was er ist, wenn er auch seinen Fuß auf ellenhohe Socken setzt und sein Haupt durch eine Perrücke ziert mit Millionen Locken, daß das Gesetz, wonach der Mensch angetreten, schließlich das Entscheidende, also stärker ist, als wir mit unserm erziehlichen Apparate und daß wir schon ganze Leute sind, wenn wir nur nichts verderben und die Sache ruhig so geht, wie's Gott gefällt. Solches einzusehen, wird dem jugendlichen Geiste, der sich in eine gewisse erzieherische Allmächtigkeit hineingeträumt hat, äußerst schwer; aber dem Gereifteren pflegt die beste Lehrmeisterin, die Erfahrung mit dieser Wahrheit zu beschenken. In der That: je erfahrener ein Erzieher wird, um desto weniger erzieht er und — so fügen wir hier gleich hinzu — je tüchtiger ein Lehrer der Jugend wird, um desto weniger lehrt er. Als Erzieher sorgt er im Interesse der jungen Pflanze für Luft und Licht, für schützende Gehege und kräftige Stützen und läßt im Uebrigen das Bäumchen wachsen nach seiner Façon; als Lehrer sorgt er für gesunde Nahrung, läßt aber, da selber essen fett macht, seine Schüler selbst zugreifen, selbst arbeiten, betrachtet sich nur als den geschickten Leiter ihrer Selbstthätigkeit. Schließlich ist alles wahre Lernen nur ein autodidaktisches Ergreifen der Wahrheit und ein selbstthätiges Ausführen des Eingesehenen, und nur das, was wir auf diesem Wege erworben haben, besitzen wir wirklich; ja unsere ganze Methodenkunst läuft am Ende darauf hinaus, das Schülerlernen dem autodidaktischen Ergreifen der Wahrheit näher zu bringen, ähnlich zu machen. Darin aber liegt gerade die Schwierigkeit des naturgemäßen vernünftigen Lehrens. Nie lernt man aus in dieser Unterrichtskunst, und die etwa errungene Meisterschaft kann nur eine relative sein, welche jeden Augenblick gewärtig sein muß, sich vor einer noch größeren Tüchtigkeit beugen zu müssen. In der That hat, so lange die Welt steht, der eine gediegene Lehrer mehr geleistet, als der andere gediegene, und wer auf einer ansehnlichen Höhe stand und trotz dieses Standpunktes nie zu den philiströsen „Fertigen" heruntergekauert ist, hat durch sein offenes Auge noch immer einen höheren Standpunkt erblickt, den zu ersteigen des Schweißes der Edlen werth erschien.

Bei dieser Sachlage auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts fehlt es natürlich niemals an krafterfordernden und kraftzerstörenden Aufregungen. Heute, wo du einem hoffnungsvollen, liebwerthen Zöglinge ins Auge schaust, wo dir irgendwelche Maßregel als eine eindringliche und endgültig wirksame erschienen ist: heute ist herzerhebende und kraftverjüngende Heiterkeit, morgen, wo du den erziehlichen Hebel nicht finden

Digitized by Google

kannſt, oder dein Gewiſſen dir Vorwürfe macht in Betreff der einen oder der andern Maßregel, die du verhängt haſt, ſeelenmörderiſchere und kraftabſorbirende Niedergeſchlagenheit. Heute möchteſt du himmelhoch jauchzen im Kreiſe der dich umgebenden Schaar, weil der Geiſt im Ganzen dir geſund und herrlich erſcheint; morgen biſt du ärgerlich und zum Tode betrübt, wenn du allerlei pſychiſche Krankheitsſymptome erblickſt, die Feſtſtellung der Diagnoſe und die Wahl der Heilmittel dir ſchwer fällt und neben der Schönheit und Hoheit der Menſchennatur auch ihre Gemeinheit und Niedertracht dich angrinzt. — Und als Lehrer biſt du heute mit deinem eifrigen Thun gar herrlich zufrieden, und morgen mußt du examinirend erleben, daß weit weniger Samenkörner auf guten Boden gefallen ſind, als du gedacht und erwartet haſt, und jugendlicher Leichtſinn und kindiſche Oberflächlichkeit mächtiger waren, als die Macht deines Geiſtes und der Einfluß deiner Lehrkunſt. Du ſieheſt tagtäglich, daß im jugendlichen Geiſte zwiſchen Einſicht und Anwendung, zwiſchen der richtigen Erkenntniß und der folgerechten Ausführung ein wahrer Feſtungsgraben vorhanden iſt, deſſen nothwendige Ausfüllung eine Geduld, Energie und Beharrlichkeit erfordert, welche als die Frucht äußerſter Selbſtbeherrſchung zu betrachten ſind. Und ſchließlich wirſt du gewahr, daß ſich alle die Wellen deiner erziehlichen und unterrichtlichen Kraftäußernngen brechen an dem Elemente der Freiheit, das in dem menſchlichen Willen ſteckt und wohl im Stande iſt, die Früchte all deines Ringens und Kämpfens illuſoriſch zu machen.

Somit ſetzt es alſo in unſerm Berufe Aufregung und wieder Aufregung, und ſie iſt es gerade, welche unſer phyſiſches Wohlſein noch mehr in Frage ſtellt, als das Uebermaß der Anſtrengung edler körperlicher Organe. Daß es äußerſt ſchwer iſt, ſich unter ſolchen Umſtänden und Einflüſſen körperlich und ſeeliſch geſund zu erhalten, liegt auf der Hand, und trotzdem iſt es eben ſo ſelbſtverſtändlich, daß wir uns dieſe körperliche und ſeeliſche Geſundheit erhalten und wenn ſie uns momentan geraubt iſt, wieder erobern müſſen, falls wir überhaupt geſonnen ſind, unſern Platz im Kreiſe der Jugend ehrenvoll zu behaupten. Als Mittel zu dieſem Zwecke erſcheint vor Allem die äußerſte Selbſtbeherrſchung, jene reflexive Thätigkeit unſeres Willens, jene ſchwer zu erringende und eben ſo nothwendige Frucht unausgeſetzter Selbſterziehung. Ermöglicht, getragen und immer aufs Neue in Fluß gebracht muß ſie werden durch eine geſunde, heitere, von Extremen gereinigte Lebensanſchauung. Begriffen müſſen wir haben, daß das Leben auf dieſem kleinen Planeten weder Himmel noch Hölle iſt, aber Spuren von beiden an ſich trägt, daß die Welt weder ein Jammerthal noch Eldorado, der Menſch weder ein Seraph noch ein Sohn der Finſterniß iſt,

Digitized by Google

und daß wir Menſchen unter allen Umſtänden nichts weiter zu thun vermögen, als heiter und mit aller Energie unſere Schuldigkeit, ſo daß unſer Gewiſſen allaugenblicklich mit uns zufrieden ſein kann. Was hilft es uns, daß wir das Leben in den Himmel erheben, was hilft es uns, daß wir es anklagen? Es iſt einmal ſo, wie es iſt; wir müſſen es alſo hinnehmen wie eine gegebene Größe, neben der uns nichts Beſſeres bekannt iſt, und uns in die Welt hineinſchicken. Und im Lichte dieſer Anſchauung müſſen wir es dahin bringen, daß die extravaganten Gemüths- und Willensregungen mehr und mehr in uns ſchweigen oder wenigſtens ſich ebenmäßig und maßvoll bewegen lernen. Die Dinge und Zuſtände um uns her müſſen immer mehr Objecte unſerer prüfenden Anſchauung und Erkenntniß und immer weniger Beherrſcherinnen unſerer Gemüthszuſtände werden. Im Leben ſowohl wie im Kreiſe der Jugend ſoll uns nie verlaſſen jene philoſophiſche Ruhe, die zwar weit entfernt iſt von phlegmatiſcher Gleichgültigkeit, aber in ihrer ſchützenden und uns vor Ausſchreitungen bewahrenden Kraft mit ihr zuſammentrifft. Das iſt zwar leicht gefordert, aber ſchwer gethan, muß aber errungen werden. Je gemüthvoller und erregbarer du biſt, um deſto entſchiedener biſt du zum Erzieher geſchaffen, und jemehr du im Stande biſt, das innere Feuer im Zaume zu halten und nur nach beſtimmten, von der Vernunft geforderten Richtungen hin wirken zu laſſen, um deſto höher erſcheint dein Standpunkt auf der Stufenleiter unaufhörlicher Entwicklung. Gemüthsmenſchen kränkeln in der Regel an einer übertriebenen Subjectivität der Auffaſſung der Dinge nnd Zuſtände außer ihnen und an einer unmännlichen Inconſequenz der Handlungsweiſe. Solche Subjectivität muß einer ruhigen und beſonnenen Objectivität, und dieſe Inconſequenz einer charaktervollen und moraliſchen Conſequenz das Feld räumen. Selbſt an der Erhaltung körperlicher Geſundheit und Kraft hat eine derartige Selbſtbeherrſchung oft nicht unbedeutenden Antheil, wie Kant in ſeiner „Macht des Gemüths“ und Feuchtersleben in ſeiner „Diätetik der Seele“ nachgewieſen haben. Wer ſich einbildet, krank zu ſein, wird es bekanntlich ſehr leicht; wer aber in den Schulräumen trotz aller Angriffe von außen und von innen friſch bleiben will, muß vor allen Dingen kein Kränkelnder ſein wollen. Denn kränkelnde Menſchen gehören eigentlich eben ſo wenig in die Erziehungsräume hinein, wie die mit übertriebenem Selbſtbewußtſein ausgerüſteten, empfindlichen, launen- und grillenhaften, innerlich maßloſen Geſellen, die in ihren extravaganten Aeußerungen und Thaten dem Manne bejammernswerth, dem Kinde verächtlich erſcheinen. —

Wir ſprachen oben davon, daß die unbewußte Region unſeres Daſeins feine Fühlfäden habe, die um ſo empfindlicher

Digitized by Google

und ausgebildeter seien, je tiefer angelegt und reicher begabt unsere Psyche erscheine. Mit andern Worten: das tief angelegte Gemüth wird bewegt durch Sympathie und Antipathie. Ist es bei seiner Tiefe edel und rein, so fühlt es sich hingezogen zu allem Edlen und Reinen und abgestoßen von allem Unedlen und Unreinen. Und diese stumme Sprache des Gemüths soll, wie unsere Dichter versichern, Wahrheit verkünden, vornehmlich bei edlen Frauen, und denjenigen, der sie vernimmt, selten täuschen. „Wo es nicht liebt, hat schon gerichtet das Weib" sagt Schiller, und Goethes Gretchen fühlt durch die Rittermaske den Mephistopheles heraus. Auch Männern fehlen die Fühlfäden des Gemüths nicht, und je innerlich gesinnter sie sind, je mehr sie sich zum Object ihrer eigenen Thätigkeit machen, je mehr sie sich selber beobachten, beurtheilen, an sich selber arbeiten und feilen, desto feinfühliger werden sie, desto mehr verstehen sie auch die Andern und die Welt. „Willst du die Andern verstehen, blick in dein eigenes Herz." Durch Selbstbeobachtung und vergleichende Beobachtung Anderer kommt vornehmlich der Erzieher dahin, daß jede ausgeprägte menschliche Individualität einen ganz bestimmten Eindruck auf ihn macht, daß diese zuerst ganz unbestimmte Sprache des Gemüths Vorstellungen erweckt, die zuerst ebenfalls dunkel sind, dann aber immer bestimmteren Inhalt, eine bestimmtere Gestalt annehmen und endlich sich abrunden zu einem Spiegelbilde, das — wie später die Erfahrung zeigt, — jener Individualität, die zu allen diesen geistigen Regungen die Veranlassung gab, vollständig entspricht. Bei feinfühlenden Personen ist daher der erste Eindruck, den ein Mensch auf sie macht, gewöhnlich der sprechendste und darum auch für sie entscheidende. Begabte und geübte Erzieher erhalten sofort, wo sie eine Schülerindividualität erblicken, einen nachhaltigen Eindruck; derselbe führt zur Construction eines Charakterbildes, und diese Construction harmonirt um so häufiger mit der Wirklichkeit, je größer die Begabung und Uebung des Beobachtenden ist. Hat der Zögling einen verborgenen Fehltritt gethan; liegt ihm, wie man zu sagen pflegt, etwas auf dem Gewissen; hat er seinem Erzieher etwas zu verschweigen: so entsteht eine Spannung, die der magnetischen und electrischen zu vergleichen ist, zwischen dem Herzen des Zöglings und seines Erziehers, falls dieser wirklich für diese hohe und wichtige Thätigkeit gehörig beanlagt erscheint. Diese antipathische Spannung fordert den Erzieher auf zu äußerster Wachsamkeit; er weiß bereits, daß ein Schaden vorhanden ist, bevor er diesen Schaden selber erblickt, und er muß oft, wenn Licht in das Dunkel hinein fällt, zu seiner eigenen Ueberraschung erfahren, daß die Größe der seelischen Spannung genau im Verhältnisse gestanden zur Größe des von dem Schüler begangenen Unrechts.

Eine ſolche Fein- und Sicherfühligkeit charakteriſirt den „Erzieher von Gottes Gnaden", d. h. denjenigen Menſchen, der durch ſpecielle und bedeutende Begabung von der Natur für den Erzieherberuf beſtimmt iſt.

Wie die Naſe uns warnt vor unreiner Luft, welche die Blutoxydation in den Lungen ſtören und verderben kann, ſo werden wir im Leben durch dieſe ſeeliſche Fühlung fern gehalten von Individualitäten, deren Einfluß auf uns nachtheilig erſcheint, deren Näherung uns alſo verderblich werden könnte. Dieſes Ausſtrecken der innern Fühlfäden kann alſo recht erſprießlich ſein, kann aber auch dem Menſchen, vorzüglich den Mann in eine falſche Subjectivität hineinzwängen, die ihm keineswegs wohl anſteht, ihm vielmehr den Anſtrich des Unerfahrenen, Unphiloſophiſchen, ja Weibiſchen zu geben vermag. Der gebildete Mann muß Denker genug ſein, um zu begreifen, daß jede Individualität, ſofern ſie ſich nicht auf Koſten Anderer oder der Geſammtheit breit macht, das Recht hat zu exiſtiren und auf ihre Façon ſelig zu werden. Weit entfernt, ihr dieſes Recht abzuſprechen, und in dem Bewußtſein, daß die Einerleiheit langweilig iſt und nur der Wechſel erfriſcht, freut er ſich über jede markirt ausgeprägte individuelle Erſcheinung, auch wenn er — wie dies niemals anders ſein kann — Seiten und Eigenſchaften an ihr erblickt, mit denen er durchaus nicht zu ſympathiſiren vermag. Den Maßſtab zur Beurtheilung fremder Individualitäten nimmt er nicht heraus aus ſeinem beſchränkten Ich, ſondern ſtrebt ihn in den Objecten ſeiner Begegnung und Beobachtung ſelbſt zu ſuchen und zu finden. Alle Menſchen ſo haben zu wollen, wie ſie uns die eigenthümliche Art unſerer Sympathie und Antipathie vorſpiegelt, iſt weibiſch; es verräth dieſe falſche Subjectivität Mangel an philoſophiſchem und Mangel an Gerechtigkeitsſinn, ſo wie innere Kleinlichkeit und Selbſtſucht, die ſich über die engen Schranken des lieben Ich niemals zu erheben vermag — wenn es nicht Unterleibskrankheit und Hypochondrie iſt, welche ihren Inhabern ſchwarze Brillen aufzuſetzen, ſie zu liebloſen Urtheilen anzureizen pflegt, zu einer gemeinen, d. i. ſelbſtſüchtigen und liebeleeren Weltanſchauung hindrängt und ihnen die Freude an der Mannichfaltigkeit und Eigenthümlichkeit der Einzelweſen raubt.

Beſagte Freude muß ganz beſonders dem Erzieher inne wohnen, der billiger Weiſe begriffen haben muß, daß grade die Entwicklung und Bildung der Individualitäten es iſt, welche als Endzweck aller Erziehung erſcheint. In dem Vortrage „Weſen und Werth der Bildung" habe ich mich des Weiteren über dieſen Punkt ausgeſprochen. Da aber der Erzieher nicht blos von engelreinen, poetiſchen und liebwerthen, ſondern auch von bereits in der Wurzel angekränkelten, verkehrt erzogenen und

früh verschrobenen, oft gradezu widerwärtigen Gestalten umgeben ist, so fehlt es nie an Sympathie und Antipathie in seinem Innern.

So lange sich nun seine Antipathie gegen schlechte Eigenschaften und Handlungen, die er austilgen und beseitigen soll, richtet, ist sie ganz in der Ordnung; wenn aber eine ganze Individualität als solche ihr dauerndes Opfer wird, wenn er, um die gewöhnliche Redeweise zu gebrauchen, einen Zögling oder Schüler durchaus nicht leiden kann, so giebt er sich bereits eine arge Blöße und erregt in der Seele des Sachkenners Zweifel an seiner erziehlichen Befähigung. — Auch diejenigen Erzieher, welche zwar dauernde Antipathie schlechten Eigenschaften, aber nie Persönlichkeiten gegenüber zu zeigen im Stande sind, kommen wohl einmal in den Verdacht gemeiner Parteilichkeit. Eitle und selbstgerechte Buben glauben leicht, der Lehrer „sitze nur immer auf ihnen," wenn er sich bemüht, sie nach irgend welcher Seite hin zu bessern, und Eltern, die von ihren Kindern eingenommen sind wie von sich selbst, und die unerschütterliche Ueberzeugung haben, daß „die Frucht ihrer Lenden" nur ganz ausgezeichneter Qualität sein könne, kehren häufig ihren ganzen Zorn gegen den Erzieher heraus, wenn er ihre Lieblinge geringer taxirt, als sie selbst, wenn er sie geradeaus und mit unzweideutigen Worten tadelt, oder sie wohl gar ernstlichen Strafen unterwirft. Solche Eltern meinen in solchem Falle nicht selten, der Erzieher könne ihren Liebling nur nicht leiden. Ja nichts wird dem Lehrer leichter und häufiger zugetraut, als jene weibische Sympathie und Antipathie, jene schwächliche, unphilosophische, inhumane und unmännliche Subjectivität, welche die Menschen in solche, welche man leiden kann, und in solche, welche man nicht leiden kann, eintheilt — gerade so wie der ungebildete Bauer die Vegetation nach einem sehr einfachen System ordnet: es giebt nämlich für ihn nur nützliche Pflanzen und Unkraut. Die Menschen trauen dem Lehrer diese Parteilichkeit, diese verkehrte Subjectivität zu, weil sie in der Regel selbst darin befangen sind. Gleichwohl sind sie sich dabei gewöhnlich sehr wohl bewußt, daß sie dem Lehrer etwas Schlimmes sagen, wenn sie ihm einen derartigen Vorwurf machen. Sie drücken dadurch in der That nichts Geringeres aus, als einen Zweifel in Hinsicht seiner erziehlichen Befähigung; diese zeigt sich zu nicht geringem Theile in der Liebe zur Menschennatur als solcher, in der Freude am Individuellen, in der Lust, jedem Individuum nach besten Kräften zu dienen. Der wahre Erzieher haßt schlechte Eigenschaften; aber er haßt darum das Individuum noch nicht, das mit ihnen behaftet ist. Eine getrübte, verbildete, oder in der Anlage verzwickt componirte Individualität erscheint ihm gerade so interessant, wie dem Arzte eine eigenthümlich erkrankte Persönlichkeit. Und wie dieser sich mit Eifer bemüht und allen

seinen Scharfsinn aufbietet, die Krankheit zu heben, so trachtet auch der Erzieher unausgesetzt darnach, einem verschrobenen Individuum Kopf und Herz wieder zurecht zu drehen. Und oft ist „mehr Freude über einen Sünder, der Buße thut, denn über 99 Gerechte.“ Der Erzieher ist nicht blos da für die Gesunden, sondern auch für die Kranken — freilich kann die Krankheit eines Individuums der Art sein, daß seines Bleibens nicht mehr unter den Gesunden sein kann. So viel ist sicher: Wer als Erzieher noch im Stande ist, einem Zöglinge „die Grollseite zuzuwerfen,“ der hat es in seiner Kunst noch nicht allzuweit gebracht; ja es fehlt ihm noch ein wesentliches Stück eigener Erziehung. Er ist unter Kindern selbst noch zu sehr Kind, wird noch persönlich von ihnen gekränkt und beleidigt, während er weit erhaben über dergleichen sein sollte. Ein Kind kann einen wahren Erzieher betrüben, kann seinen Zorn, seine Entrüstung hervorrufen, sein Mitleid und sein Erbarmen erwecken; aber persönlich reizen und beleidigen kann ein Kind einen wahren Erzieher nicht. Wer sich als Lehrer und Erzieher von Kindern noch persönlich reizen und beleidigen läßt, ist wie gesagt, selbst noch ein Kind, ein blinder Blindenleiter. Gerade im Punkte erzieherischer ruhiger Objectivität muß man sich so recht sicher fühlen, wenn man in den Schulräumen Ersprießliches wirken und sich als strenger Mann gegen alle Angriffe verblendeter Liebe schützen will. Man muß „mit gleicher Liebe seine Kinder lieben“ und streng gerecht sein — nicht etwa gerecht im juristischen, sondern gerecht im erziehlichen Sinne. Gerecht im letztern Sinne ist man, wenn man jede Individualität nach bestem Ermessen und Gewissen eben dieser Individualität gemäß behandelt und sich dabei durch keine äußerlichen Rücksichten stören und bestimmen läßt. Eine derartige Gerechtigkeit stellt den Lehrer in den Augen des Schülers gerade so hoch, wie ihn jene schwächliche Subjectivität in eben diesen Augen sinken läßt. „Gerechte“ Lehrer werden geliebt und dauernd verehrt; launische, stets von Sympathie und Antipathie beherrschte, empfindliche und daher leicht zu beleidigende, — „ungerechte“ Schulmeister (denn unter diesem Begriff faßt der Schüler alles dieses zusammen) werden verachtet und dauernd gehaßt. Darum:

„Lasset Euch warnen,
Gerechtigkeit übet,
Und nicht verachtet die Gottheit!“

Jene tadelnswerthe Subjectivität tritt übrigens nicht allein hervor im Umgange der Lehrer mit ihren Schülern, sondern auch im Umgange der Mitglieder eines Collegiums miteinander. Kommen sie täglich zusammen, sehen sie und sprechen sie sich einander, wie das eigentlich in einem größeren Ganzen sein soll und muß, so reiben sie sich Einer an den Andern, was schließlich,

wenn es mit Maßen geſchieht, nicht ohne Gewinn für die Reibenden vor ſich geht. Da urtheilt der Eine vorlaut über den Andern und verräth nicht ſelten grade dadurch Mangel an Urtheil oder Liebloſigkeit. Und der Erfahrene klagt den Deutſchen an, wo er den deutſchen Schulmeiſter meint, und wirft ihm vor, daß er ein Vergnügen daran finde, ſeine beſten Freunde zu kritiſiren und zu bekritteln, ſogar hinter ſeinem Rücken ſeine Fehler hervorzuheben, anſtatt Jedem ins Geſicht zu ſpringen, der ſich heraus nimmt, Nachtheiliges über den Freund zu ſagen. Der Engländer, ſo meint er, ſei in dieſer Beziehung weit beſſer als der Deutſche. Da fühlt ſich ein Dritter von dem Andern abgeſtoßen und wendet ſich weibiſch-antipathiſch von ihm ab, obgleich er ihn als Ehrenmann und ſein Streben als ein ehrenvolles und berechtigtes anerkennen muß. Ein Vierter iſt „ganz der Meinung wie ſein College Mohr“ und ſtets deſſen gehorſamer Diener, um ſich bei dem einflußreichen Mohr lieb Kind zu machen. Ein Fünfter glänzt in ſeiner Unfehlbarkeit wie Seine Heiligkeit ſelbſt, und ſein Mund ſprudelt ſtets breitſpurig über von lauterer, unwiderlegbarer Weisheit; ein Sechster iſt empfindlich wie ein electriſcher Multiplicator; er erblickt überall Angriffe auf ſeine werthe Perſönlichkeit, die er inniger zu lieben, als alle Schätze dieſer Welt, ſich den Anſchein giebt. Ich will nicht weiter malen. Wo Zwei oder Drei verſammelt ſind, da zeigen ſich auch gleich mehr als zwei oder drei menſchliche Schwächen, ſintemal wir Menſchenkinder nun einmal allzumal unvollkommene Geſchöpfe ſind. Man muß dieſe Unvollkommenheiten ertragen, man muß mit Allen umgehen, Alle in ihrer Eigenthümlichkeit ſchätzen und achten lernen — wenn man auch andrerſeits billigerweiſe von einem gebildeten Manne verlangen kann, daß er ſich zuſammennehme und in der Gemeinſchaft nicht grade rückſichtslos diejenigen Seiten ſeiner Individualität breit mache, für die Niemand Sympathie empfinden kann. Da Gott nur das Herz ſieht, ſo verlangt man mit Schiller von Jedem, mit dem umzugehen man genöthigt iſt, daß er uns auch etwas Erträgliches zeige. Auch im Bekanntenkreiſe muß einerſeits Reſpect vor jeder Individualität, Gerechtigkeit und Zuvorkommenheit und andrerſeits anſtändige Form und gute Sitte herrſchen. Aus dem Paradieſe, wo man zu ſeiner Umhüllung nur Feigenblätter gebrauchte, ſind wir nun einmal für immer heraus. Der wahrhaft feine und gebildete Character achtet den ebenſo geformten Character, läßt jedem das Recht, eine eigene Geſtalt, eine eigene Ueberzeugung, eine in ſich abgerundete Individualität zu haben; er haßt und verachtet nur den character- und geſinnungsloſen Lumpen, der ſeine Menſchenwürde mit Füßen tritt.

Daß ein Erzieher auch über Seinesgleichen ſcharf urtheilt, iſt eben kein Wunder, da er daran gewöhnt iſt, Charactere zu

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

erfaſſen und zu beurtheilen, Individualitäten richtig zu erſchauen und zu ſchildern. Es kann das bei ihm eine völlige Manie werden, ſo daß er ſeine eigene geiſtige Geſtalt zerpflückt und ſich über ſich ſelber luſtig macht, wenn er kein anderes Object ſeiner Kritiſirluſt findet. Hauptſache iſt nur, daß man ſich zunächſt bemüht, die Lichtſeiten des Andern recht ſcharf aufzufaſſen, daß man ſich ernſtlich beſtrebt, die Schattenſeiten derſelben mit Würde und in dem Bewußtſein zu ertragen, daß man ſelbſt nicht wenig mit denſelben behaftet iſt; Hauptſache iſt ferner, daß man aufrichtig iſt gegen Jedermann und hinter dem Rücken ſeines Freundes alles zu deſſen Beſten leitet, auch ihm unter allen Umſtänden den Rücken zu decken ſucht. Da, wo Mehrere vereint und freundſchaftlich an einem großen Werke arbeiten und wo durch gegenſeitige genaue Berührungen leicht Verſtimmungen und Störungen entſtehen, muß man zu Aller Gedächtniß häufig in die Geſammtheit hineinrufen das apoſtoliſche Wort: Dienet einander, ein Jeglicher mit den Gaben, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnaden Gottes. Und vertrage Einer den Andern.

Gemüthliche Begegnung bildet in größeren oder kleinern Corporationen das allgemeine Binde- und Vereinigungsmittel; aber hier wie überall darf die ruhige Vernunft das Scepter nie aus der Hand legen. W. L.

II.

Ein Schulrath und ein Director.

Der Schulrath, den wir meinen, iſt Herr Karl Bormann in Berlin und der Director Herr Dr. W. Jütting in Einbeck. Letzterer hat ein Werk geſchrieben über die Rückſchritte in der Dotation der preußiſchen Volksſchule und iſt darob belobt worden „ſo weit die deutſche Zunge klingt“ — nur nicht vom Provinzialſchulrath Herrn Karl Bormann, der ihn hart abſtraft und wahrſcheinlich in Betreff ſeiner eigenen Perſönlichkeit der Meinung iſt, daß er „unter Larven die einzige fühlende Bruſt“ ſei, ſintemal er die Journaliſtik der ganzen civiliſirten Welt auffordert, ſeine Recenſion des Jütting'ſchen Buchs abzudrucken. Jütting iſt mit Recht allgemein gelobt und von Herrn Bormann — allein, alſo einſtimmig! — aber mit Unrecht getadelt worden. Mit Recht iſt er gelobt worden, weil ſeine Arbeit den beharrlichſten Fleiß, große Gewiſſenhaftigkeit in der Erforſchung und Zuſammenſtellung der betreffenden Thatſachen und in ihrer Darſtellung ſtrengen Gerechtigkeitsſinn, ſowie die ruhigſte Objecti-

Digitized by Google

vität verräth, weil endlich die ganze Arbeit von großer Liebe zu seinem Berufe und seinen Berufsgenossen zeugt, für die er mannhaft „die Kastanien aus dem Feuer holt," obgleich er ebenso klug ist, wie andere Leute, die sehr wohl wissen, daß es auf gewissen Gebieten deutschen Landes noch immer nicht eben ungefährlich ist, der Wahrheit ohne Rückhalt zu dienen. Jütting redet zuerst, wie es einem gerechten Kritiker wohl ansteht, von den Fortschritten, welche das preußische Volksschulwesen gemacht hat, und zwar so ausführlich, wie es der specielle Zweck seiner Arbeit zuließ; Herr Schulrath Bormann wirft ihm vor, daß er dies „widerwillig" gethan, bleibt selbstverständlich den Beweis schuldig, beginnt also seinen Erguß, den die ganze Welt abdrucken soll, mit einem rein persönlichen, ganz unmotivirten Ausfalle und beleidigt, wo er die Aufgabe hatte, entweder anzuerkennen oder zu widerlegen:

„Dacht ich's doch! Wissen sie nichts Vernünftiges mehr zu erwidern,
Schieben sie's Einem geschwind in das Gewissen hinein."

In dieser widerwärtigen subjectiven und unwissenschaftlichen Art bewegt sich Herrn Bormann's ganze Kritik, welche man überall abdrucken soll. Angesichts der statistischen Mittheilungen, die Herr Jütting selber angegeben hat, gehöre eine eigenthümliche — Kunstfertigkeit dazu, so meint Herr Bormann, vom Rückschritt zu reden. Sein Gedankenstrich vor „Kunstfertigkeit" zeigt an, daß er nur mit Mühe ein Schimpfwort zurückgehalten hat. Dann verdächtigt er Jütting, den ehemaligen Hannoveraner, jetzt Preußen, und giebt zu verstehen, daß diesem Manne, einem Ostfriesen, der mit seinen Landsleuten die bekannte warme Anhänglichkeit an den zuletzt genannten Staat von jeher offen zur Schau getragen hat, die particularistische Gesinnung die Feder geführt habe; ja es tritt in seiner Schreibart so recht hervor der schwarzweiße Dünkel, welcher seit 1866 Gott sei Dank! gänzlich außer Cours gerathen ist — ein Dünkel, der den von ihm Besessenen treibt, alles geringschätzig zu behandeln, was außerhalb der schwarzweißen Grenzpfähle entstanden ist, und keinem Nichtpreußen das Recht zuerkennt, über preußische Zustände zu urtheilen. Der Geist des dahingeschiedenen Thilo scheint zwiefach über Herrn Bormann gekommen zu sein. Während ich dieses schreibe, dröhnen die Kanonen, welche den Eintritt des deutschen Kaiserreichs verkünden. Es wird Zeit, daß sich gewisse Herrn aus dem Staube machen; sie passen in der That nicht mehr in die Zeit hinein. — Da wir gerade beim Kapitel von der Dünkelhaftigkeit angekommen sind, so wollen wir hier gleich erwähnen, daß Herr Bormann höhnisch mittheilt, Herr Dr. W. Jütting sei Director einer Bürgerschule. Hörst Du's Welt? Nur einer Bürgerschule.

Nach der bureaukratischen Schablone gehört einer solchen

Schule nur ein Rector, kein Director! Das Vaterland ist also in Gefahr. Der gesunde Menschenverstand begreift zwar nicht, warum ein Schulmeister, der eine große Volksschule oder eine „Bürgerschule" leitet, nicht auch ein Leiter sein soll; aber so eine Büreaukratenseele ist entsetzt und empört, wenn's Titelchen nicht ganz nach der Schablone, die mit dem gesunden Menschenverstande durchaus in keiner Beziehung steht, eingerichtet ist. Der Director, einer sechs- bis siebenklassigen Volksschule heißt „Hauptlehrer", der Director einer Bürgerschule „Rector", der Director einer sogenannten höheren Schule „Director." Unsinn, du hast von jeher gesiegt! Und dabei schreiben wir 1871 und donnern so eben die Kanonen zur Begrüßung des deutschen Kaiserreichs. Hoffentlich ist es wahr, daß Graf Bismarck nicht blos Gegner der Franzosen, sondern auch der Büreaukraten ist. Möchte er einmal unter sie treten und Musterung halten.

Doch genug von den jämmerlichen persönlichen Ausfällen. Jütting hat trotz aller warmen Anerkennung dessen, was zumal in Preußen seit einer langen Reihe von Jahren für die Volksschule in äußerlicher Beziehung geschehen, durch Zahlen und Thatsachen nachgewiesen, daß trotz alledem ein Rückschritt in der Dotation der Volksschule entstanden ist, und Bormann hat auch nicht einmal den Versuch gemacht, ihn auf demselben Wege und mit denselben Mitteln, also ernstlich zu widerlegen, ist aber dennoch dreist genug, das Resultat der Jütting'schen Forschung „eine große Unwahrheit" zu nennen. Die Ursache dieses frappirenden Rückschritts fällt nicht dem betreffenden Staate zur Last, und es ist dem Director der Bürgerschule zu Einbeck auch nicht im Entferntesten eingefallen, ihn dafür verantwortlich zu machen, noch weniger, ihn anzugreifen oder gar zu schmähen; diese Ursache ist viel mehr in der Aenderung unserer Culturverhältnisse zu suchen, deren Einfluß man bisher noch nicht zu paralysiren und wirksam zu begegnen vermochte. Man wird dies wollen, und man wird es vermögen, wenn man das Uebel erst in seinem ganzen Umfange erkannt und den ernstlichen Willen hat, es zu beseitigen. Ja, man wird sich dazu gezwungen sehen, weil man nun nachgerade allgemein begriffen hat, daß von dem Höhengrade der allgemeinen Volksbildung Glück und Wohlsein, Macht und Ehre eines Staates direct abhängig ist. Die Erkenntniß des bestehenden himmelschreienden Uebelstandes zum Gemeingut Aller zu machen, und in den Machthabern den Willen zur Abhülfe anzuregen und zu stärken, dazu ist eben das leidenschaftslos gehaltene Jütting'sche Buch in ganz vorzüglichem Grade geeignet. — Nur ein Häkchen weiß Herr Bormann einzuschlagen: sein Gegner hat von der Dotation der Volksschule gesprochen und meint doch eigentlich den Rückschritt in Betreff der „Auskömmlichkeit" der Lehrergehalte. Aber was will diese Silbenstecherei sagen?

Digitized by Google

Von beſſeren Schulhäuſern, vervollkommneten Unterrichtsmitteln ꝛc. kann der Lehrer nicht leben. Er, der Lehrer iſt die Schule, und wenn er hungert und leidet, leidet die Schule. Geht's mit dem Wohlſein der Lehrer zurück, marſchirt die Schule ohne Gnade den Krebsſchritt, ſo daß in der That der Rückſchritt in der Dotation der Volksſchullehrer gleichbedeutend iſt mit dem Rückſchritte in der Dotation der Volksſchule. — Was außerdem Herr Bormann zu ſagen weiß über die Vorzüge des Volksſchullehrerſtandes vor anderen Berufsarten, verdient kaum der Erwähnung. Dieſe Herrlichkeiten werden den fortſchreitenden Lehrermangel wahrlich nicht aufheben. Gneiſt hat Recht: Die Hauptfrage iſt die Geldfrage. Wer das deutſche Volksſchulweſen heben und dabei nicht zeigen will, wie mehr Geld, viel mehr Geld herbei zu ſchaffen iſt, treibt nur geſchäftigen Müßiggang. Die Ideale weichen, wo das Elend einkehrt.

Wer unterſuchen will, ob wir in Vorſtehendem richtig geredet haben, leſe folgende Schrift: Zur Dotation der preußiſchen Volksſchule. Von Dr. W. Jütting. Minden, 1871. Aug. Volkening. Es ſpricht hier zuerſt der Schulrath und dann der Director. Jeder prüfe im Dienſte der hochwichtigen Sache und brennenden Frage, welchem von beiden Herren das Mene tekel zuzurufen iſt. W. L.

III.

Confeſſionsſchule oder confeſſionsloſe Schule?

Von **K. Hielſcher**, Rector der Mittelſchule in Poſen.

Zweiter und letzter Artikel.

Daß die paritätiſche Schule um der Erziehung der Jugend, um der Erhaltung des Friedens und um des Gedeihens der öffentlichen Wohlfahrt willen überaus wünſchenswerth iſt, wo die Bevölkerung eines Ortes verſchiedenen Religionsbekenntniſſen oder auch, wie bei uns, verſchiedenen Nationalitäten angehört, und daß ſie zur unabweisbaren Nothwendigkeit wird überall da, wo die Glieder der einzelnen Religionsgemeinſchaften resp. Nationalitäten ſo wenig zahlreich ſind, daß ſie für ſich allein nur kleine, den Landſchulen ähnliche Schulkörper herſtellen können, vereinigt aber, ohne erheblich größeren Koſtenaufwand die Geſchlechter trennen und wohlgegliederte fünf- bis ſechsklaſſige Elementarſchulen und ſelbſt ſieben- bis neunklaſſige Mittelſchulen, in nicht allzu kleinen Städten vielleicht ſogar ein Gymnaſium oder eine Realſchule zu gründen im Stande ſind, — das iſt ein Gedanke, der ſo ſehr einleuchtet, daß er ſofern an Stelle

der durch das Institut der Schule zu erreichenden Unterrichts- und Erziehungszwecke nicht andere, fernliegende und fremde gesetzt werden, mit guten Gründen gar nicht widerlegt werden kann, der daher auch, wo er hindringt, sofort als richtig anerkannt wird und seine praktische Ausführung zur Folge hat, wenn anders die Communen ihr Interesse wahrzunehmen verstehen und mit Beharrlichkeit darnach trachten, daß die aus ihren Mitteln erhaltenen Schulen den localen Verhältnissen gemäß eingerichtet werden, um Erfolge aufweisen zu können, die den auf sie verwendeten Opfern einigermaßen entsprechen*). Es handelt sich hierbei, wie der Professor Gneist an der Hand der preußischen Gesetze nachgewiesen hat, einfach um die Rückkehr zu einem von der Staatsschulverwaltung im zweiten Drittel dieses Jahrhunderts verlassenen, in Preußen allein zu Recht bestehenden Zustande**).

Es kann nicht befremden, daß dieser Gedanke auch seine Gegner hat, die einseitig kirchliche oder politische Interessen verfolgend, gegen ihn kämpfen; denn daß die paritätische Schule kein kirchliches Institut sein kann, sondern Gemeinde- und Staatsanstalt sein muß, und daß in der sprachlich-gemischten Schule weder die eine noch die andere Nationalität bevorrechtet sein darf, liegt auf der Hand. Mit diesen Gegnern der paritätischen Schule haben wir uns bereits auseinandergesetzt. Es giebt aber auch Gegner, welche von dem in dieser Frage allein berechtigten Standpunkte der Pädagogik aus die paritätische Schule bekämpfen, weil sie in derselben eine Bürgschaft für die vollständige Lösung der Schulaufgabe nicht finden zu können meinen. Um dieser

---

*) Die in der Provinz Posen in der neuern Zeit errichteten höheren Lehranstalten sind sämmtlich Simultanschulen. So die Gymnasien zu Schrimm (königl.), Gnesen (königl.), Inowraclaw (königl.), Schneidemühl (königl.); die Realschulen zu Fraustadt (königl.), Posen (städt.); die Progymnasien zu Rogasen (städt.), Schwerin (städt.); die höheren Knabenschulen zu Kempen (städt.), Kosten (städt.), Nakel (städt.), Trzemeśno (königl.); endlich die Mittelschulen zu Posen (städt.) und Bromberg (städt.). Was den genannten Schulen das Bestehen sichert, ist allein ihr paritätischer Charakter. Diesen zugegeben und anerkannt, hat man Bildungsanstalten gewonnen und den betreffenden Städten und Landschaften Vortheile verschafft, an die sonst nicht zu denken sein würde. Was in diesen Städten aber die Existenz höherer Schulen ermöglicht, kann an denselben Orten und anderwärts auch gute Stadt- oder Bürgerschulen ins Leben rufen. Man braucht überall nur die vorhandenen vier-, drei- und zweiklassigen katholischen, evangelischen und jüdischen Elementarschulen, die sich alle kaum über das Niveau der Landschulen erheben, wieder zu einer ordentlichen Knabenschule und zu einer guten Mädchenschule zu vereinigen, wie das in hiesiger Provinz bis vor zwanzig und einigen Jahren gewesen ist, und das Schulwesen sämmtlicher Städte ist sofort ein anderes, ein den berechtigten Forderungen der Zeit angemessenes.

**) Dr. Rudolf Gneist. Die confessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes. Berlin, 1869. Jul. Springer.

willen müſſen wir dem bereits Geſagten noch Einiges hinzufügen. In der ſchon im erſten Theile dieſer Abhandlung genannten Schrift des ohne Zweifel bedeutendſten und würdigſten Vertheidigers der Confeſſionsſchule*) iſt dieſe Frage nicht nur mit einer Bekenntnißtreue, die ein evangeliſches Herz hoch erfreuen muß, und mit einer Liebe zur Schule, die wahrhaft zündend wirkt, ſondern zugleich mit der Tiefe und Gründlichkeit des gelehrten Pädagogen und mit der Offenheit und Ueberzeugungstreue eines unabhängigen Charakters behandelt, ſo daß auch, wer auf anderem Standpunkte ſteht und andere Anſchauungen gewonnen hat, ſofern er nur gerecht ſein will, nicht anders, als mit größter Hochachtung vor dem Verfaſſer die auch in der Form höchſt vollendete Schrift aus der Hand zu legen vermag.

Daß wir der (in Preußen übrigens nirgends vorhandenen und nach preußiſchen Geſetzen gar nicht zuläſſigen) fälſchlich ſo benannten „confeſſionsloſen“ Schule, die ſich der Ertheilung des Religionsunterrichts ganz und gar entſchlägt, nicht das Wort reden, haben wir bereits ausgeſprochen. Auch wir ſind der feſten Ueberzeugung, daß die Schule mit dem vom Elternhauſe und vom Staate ihr gewordenen Auftrage, das heranwachſende Geſchlecht zu unterrichten und zu erziehen, auch die Verpflichtung überkommen hat, ſich die religiöſe Bildung ihrer Zöglinge aufs wärmſte angelegen ſein zu laſſen. Ohne Religionsunterricht kann eine den ganzen Menſchen erfaſſende und fördernde Erziehung nun einmal nicht gedacht, geſchweige denn bewerkſtelligt werden, und die Schule darf denſelben nicht aus der Hand geben, wenn ſie ihre Aufgabe nicht gefliſſentlich einſeitig und mangelhaft löſen, wenn ſie nicht ſchwere Verantwortung auf ſich laden will. Das iſt von beſſern Federn, als die unſrige iſt, bereits ſo vielfältig und ſo überzeugend dargelegt worden, und das Publikum der Schule im Großen und Ganzen iſt ſo durchaus einverſtanden damit, daß wir uns jeder weitern Ausführung dieſes Punktes enthalten dürfen. Es iſt ein Anderes, was ſich uns hier aufdrängt, und was wohl der ernſteſten Erwägung werth iſt: die Ertheilung des Religionsunterrichts durch andere, als durch Anſtaltslehrer.

Bei der Wichtigkeit des Religionsunterrichts erachten wir es für eine Schwächung und Lähmung der erziehenden Wirkſamkeit der Schule, wenn, wie das bei höhern Lehranſtalten nicht ſelten der Fall iſt, nicht die ordentlichen Lehrer ſondern außerhalb der Schule und des Schullebens ſtehende Geiſtliche — nicht etwa vorübergehend und aushülfsweiſe ſondern ganz und gar — den Religionsunterricht ertheilen. Wir können nicht finden, daß

*) Die Confeſſionalität der höhern Schulen. Von C. G. Scheibert, Provinzialſchulrath in Breslau. Stettin, 1869.

Anſtalten mit ſolcher Einrichtung ſich von den ſogenannten confeſſionsloſen Schulen erheblich unterſcheiden. Die Schule ertheilt da doch den Religionsunterricht nicht, ſie läßt ihn ertheilen. Wer den Religionslehrer bezahlt, ob die Schulkaſſe oder die Kirche, ob die Eltern im Einzelnen oder die betr. Religionsgenoſſenſchaft, das iſt für den Erfolg des Unterrichts völlig gleichgültig; aber das iſt nicht gleichgültig, ob der Religionslehrer ſich mit ganzer Seele und mit ſeinem vollen, nicht auf wenige Stunden eingeſchränkten Einfluß an der Erziehungsarbeit der Schule betheiligt, oder ob er in die Stellung eines auf Zeit angenommenen Stundengebers herabgeſetzt wird. Eine Schule, die in der bezeichneten Weiſe verfährt, gleicht der Mutter, die ihr Kind der Amme übergiebt; es iſt eben ein Nothbehelf, deſſen Gelingen keineswegs immer geſichert iſt. In ſolchen Anſtalten, mögen dieſelben ihren confeſſionellen Charakter noch ſo ſehr betonen, erſcheint der Religionsunterricht doch gar ſehr als eine äußere Zuthat, die Ertheilung deſſelben durch einen Fremden als die Ableiſtung einer nun einmal nicht zu umgehenden Pflicht. Einen franzöſiſchen Sprachmeiſter oder einen Experimental-Phyſiker oder Chemiker mit etlichen Stunden zu beſchäftigen, wird jede Schule aus guten Gründen ſich hüten; nicht einmal Geſang-, Zeichen-, Schreib und Turnlehrer können ihre Stelle im Schulorganismus genügend ausfüllen, wenn ſie nicht auch andern Unterricht ertheilen, wenn ſie nicht, wie alle übrigen Lehrer, angeſtellt ſind und mit voller Kraft der Schule angehören. Das iſt ja die chroniſche Krankheit faſt aller höhern Töchterſchulen, daß faſt alle Lehrer derſelben nur für einzelne Fächer in einzelnen Klaſſen auf Zeit engagirt und pro Stunde bezahlt ſind. Wenn dieſe nicht Miethlinge werden, ſo iſt das wahrlich nicht das Verdienſt der Inſtitution, ſondern die Folge davon, daß die Jugend eben unwiderſtehlich iſt, und daß auch der müdeſte Menſch, wenn er in Kinderaugen blickt, wieder auflebt und ſein Beſtes hervorſucht. Dennoch geſchieht es hin und wieder, daß an höhern Lehranſtalten die Religionsſtunden in ſolcher Weiſe „untergebracht“ werden.

Bei der Beſchränkung der dem Religionsunterricht zugewieſenen Stundenzahl, bei der Geringfügigkeit der in dieſem Gegenſtande an den häuslichen Fleiß der Schüler zu ſtellenden Forderungen, bei der Einflußloſigkeit der Cenſur in der Religion auf die Verſetzungen der Schüler dem Gewicht gegenüber, welches die Schule um der Erreichung ihres Unterrichtszwecks willen nothwendig auf die übrigen Disciplinen legen muß, mag es den noch vor der Confirmation ſtehenden Schülern der untern und mittlern Klaſſen wohl zuweilen vorkommen, als hielten die ordentlich angeſtellten Lehrer die Ertheilung des Religionsunterrichts nicht für eine ihrer Gelehrſamkeit recht würdige Aufgabe. Kommt

Digitized by Google

dazu noch, daß die Schüler den Geiſtlichen eben nur um der zu gebenden Religionsſtunden willen in's Schulhaus kommen und ſonſt nicht im Verkehr mit dem Lehrer-Collegium ſtehen ſehen, daß der Geiſtliche zuweilen lange Zeit hindurch keine Ahnung von dem Betragen der Schüler, von ihrer Aufmerkſamkeit, ihrem Fleiße, ihren Leiſtungen in den übrigen Lehrgegenſtänden hat, daß er von dem Leben und Treiben der Schüler außerhalb der Anſtalt nicht das Mindeſte weiß, daß er vielleicht Schüler, die notoriſch kleine Heuchler und Taugenichtſe ſind, nicht oder ſehr ſpät als ſolche erkennt, weil ſie bei ihm gut antworten, oder weil ſie in ſeine Weiſe einzugehen ſich vortrefflich den Schein zu geben wiſſen, daß ſeine Lehrmethode und ſeine Klaſſen-Disciplin ſich nicht unerheblich unterſcheidet von derjenigen, an welche die Schüler in den andern Fächern gewöhnt ſind, dann rede man doch ja nicht mehr von einem fruchtbringenden Religionsunterrichte, den die Schule ertheile. Meine man doch nicht, daß die Betheiligung des in allem Uebrigen iſolirten Religionslehrers an den Conferenzen, insbeſondere an den Cenſuren-Conferenzen (angenommen, eine ſolche fände wirklich überall ſtatt) zu ſeiner Informirung ausreiche. An katholiſchen höhern Lehranſtalten pflegt der geiſtliche Religionslehrer in der Regel zwar wirkliches Mitglied des Lehrer-Collegiums zu ſein, doch iſt ſeine Stellung auch da eine mehr oder weniger iſolirte, weil, was ſchlimmer iſt, ſeine Wirkſamkeit eine iſolirte iſt; er iſt eben auch *blos* Religionslehrer.

Wo beſondere Religionslehrer beſchäftigt ſind, iſt *das Fachlehrerſyſtem* in einer ſchädlichen *Uebertreibung* zur Geltung gebracht, und die Folgen davon bleiben nicht aus, ob die Fachlehrer dieſelben eingeſtehen mögen oder nicht. Die gefliſſentlich vollzogene Theilung der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe zieht nothwendig auch eine Theilung resp. Ablehnung der Verantwortlichkeit nach ſich, und es wird der bequemen Ausrede: das iſt nicht meines Amtes, ein gewiſſer Vorwand und Anhalt geboten. Aber das iſt's nicht allein. Es iſt ja bekannt, daß jedes Lehrer-Collegium, gerade ſo wie jedes andere Collegium, ſeine Schwächen hat, Schwächen, die nicht ſowohl in etwaigen Lücken der fachwiſſenſchaftlichen Bildung als vielmehr in ganz andern Mängeln ihren Grund haben. Man denke an die Verſchiedenheit der Jugenderziehung und der Herzensbildung der einzelnen Lehrer (Gelehrſamkeit und Herzensrohheit ſchließen einander ja doch keineswegs aus), man denke an die Verſchiedenheit der Geiſter, an Oberflächlichkeit und Tiefe, an Verworrenheit und Klarheit, an Charakter und Charakterloſigkeit, man denke an die Verſchiedenheit im Erziehungs- und Lehrgeſchick. Wo viele Lehrer unterrichten, da ſucht der Dirigent der Schule die Folgen ſolcher Mängel nach Möglichkeit zu paralyſiren, indem er dafür ſorgt,

Digitized by Google

daß die Schüler nicht in allen Objecten und nicht Jahr für Jahr in den Händen eines und desselben Lehrers, der in der einen oder in der andern Beziehung weniger geeignet ist, verbleiben, sondern gleichzeitig und in dem betreffenden Fache vor- und nachher auch von tüchtigeren Persönlichkeiten unterrichtet und geleitet werden. Wo aber für ein bestimmtes Fach, also z. B. für den Religionsunterricht, überhaupt blos ein Lehrer vorhanden ist oder auch zwei für sämmtliche Klassen angestellt sind, kann von einem Wechsel und von einer Ausgleichung doch nicht die Rede sein. Aber angenommen, die Wahl des einzigen Religionslehrers sei keineswegs ein Mißgriff gewesen, derselbe nehme es ernst mit seinem Berufe, und die übrigen Lehrer erfassen ihre Aufgabe nicht minder ernst: was geschieht, wenn er sich vor allen andern Lehrern als den Seelsorger und damit als den Haupterzieher der Schüler ansieht, wenn seine Erziehungsmaximen und Erziehungsmittel und die der übrigen Lehrer differiren, wenn er, obgleich vielleicht ein noch unerfahrener Erzieher sein Amt und seine Stellung geltend zu machen sucht? Muß da nicht ein Dualismus zu Tage treten, gegen welchen die gleiche Confessionalität des Lehrer-Collegiums keineswegs schützt, ein Dualismus, der den ganzen Erziehungserfolg der Anstalt in Frage zu stellen im Stande ist? Mag indessen das Uebergewicht des Directors größere, für die Schüler und das Publikum wahrnehmbare Differenzen dieser Art meist auszugleichen im Stande sein; mag das allmähliche Einleben jedes Theiles in die Traditionen der Schule und des Collegiums immerhin wenigstens den äußern Frieden sichern: die Gefahr bleibt bestehen, daß wer blos Religionslehrer ist, vorzugsweise die eine, und wer andern Unterricht ertheilt, die andere Seite der Erziehung als seine Aufgabe ansehen wird, daß der Eine sich hauptsächlich für das Seelenheil, der Andere für die Kenntnisse der Schüler verantwortlich erachtet, und daß gerade die religiöse Seite der Erziehung dabei zu kurz kommt.

Wie soll es denn sein?

Das Ideal der Schule ist in gewissem Sinne und wird immer sein eine kleine Schule mit einem einzigen, guten Lehrer, der den Schülern, so lange sie im Schulhause sind, Alles ist: Vater und Mutter, Lehrer und Freund. Die große Menge von Schülern aber, vor Allem die gesteigerten Ansprüche an die Leistungen der Schüler in Kenntnissen und Fertigkeiten machen große Schulkörper und in diesen, wie auf allen anderen Lebensgebieten, die Theilung der Arbeit nöthig, eine Theilung, die jedoch so vorzunehmen ist, daß sie die Einheit des Ganzen nicht aufhebt, sondern vielmehr unterstützt und trägt. In der einklassigen Schule bilden die verschiedenen Schüler-Jahrgänge Abtheilungen oder Stufen, die alle in demselben Raume gleichzeitig neben einander von einem und demselben Lehrer unterrichtet werden. In der

Digitized by Google

großen Schulanstalt bilden dieselben Schüler-Jahrgänge eben so viele Klassen, die ihren Unterricht in eben so vielen Zimmern von einer entsprechenden Anzahl von Lehrern erhalten. Das ist der ganze Unterschied. Was dort der eine Lehrer, das ist hier das Lehrer-Collegium; die Arbeit des Einen dort ist hier die Arbeit Vieler. Durch eine zweckmäßige Organisation ist dafür zu sorgen, daß die der einklassigen Schule durch die Einfachheit der Verhältnisse gegebene Einheit in der vielklassigen Schule nicht verloren gehe, nicht zur Vielheit werde, daß auch die große Lehranstalt immer noch eine Schule bleibe und nicht nach so und so vielen Richtungen aus einander gehe oder in so und so viele Schulen sich auflöse. Die den kleinen Schulkörper auszeichnende Einheit beruht aber nicht darauf, daß die Schüler eine einzige Schulklasse bilden oder etwa in einer einzigen Disciplin unterrichtet würden, sondern darauf, daß die gesammte Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Einer Hand liegt. Es kann in sehr vielen Objecten Unterricht ertheilt werden; die Schule kann, wenn sie zahlreicher besucht ist, zwei oder drei Klassen bilden: giebt der eine Lehrer allen Unterricht selbst, unterrichtet er also die verschiedenen Klassen nach einander, so bleibt die Einheit unverändert dieselbe. Ist die Anstalt groß, und ist es unthunlich, daß die verschiedenen Klassen zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden, kann also der eine Lehrer die Arbeit an allen Schülern nicht mehr bewältigen, und es arbeiten fünf, zehn oder zwanzig mit ihm, so wird die Einheit im Wirken auch dann noch keineswegs aufgehoben, wenn nämlich diese Fünf, Zehn oder Zwanzig sich, was sie schlechterdings müssen, lediglich als die Vervielfachung des Einen ansehen, wenn ein jeglicher von ihnen jegliche Arbeit zu thun Willens und im Stande ist, wenn ein jeglicher nicht das Eine oder das Andere, sondern das Eine und das Andere thut, mag er diese oder jene Schüler, unterrichten. Die Einheit der Schule, der größeren wie der kleineren der höhern wie der niedern, ist von der Zahl der Schüler, der Klassen und der Lehrer und von der Zahl der Unterrichtsobjecte durchaus unabhängig; sie besteht einzig und allein in der dort ausgeübten untheilbaren Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit, als deren Repräsentant der Director anzusehen ist.

Die Uebertreibung des Fachlehrersystems, die dauernde Ueberlassung gewisser Disciplinen an bestimmte Personen und die Ausschließung aller übrigen Lehrer von denselben hat sich noch nirgends bewährt. Sie führt wie bereits angedeutet worden ist, schon im Lehrer-Collegium leicht zu Absonderungen und zu Sonderbündelei, ruft Sonderinteressen wach, stellt Sonderaufgaben, schafft Sonderstellungen und Sondergelüste. Es kann auch das eine oder das andere Fach völlig in Mißcredit gerathen, jenach-

dem der Mann ist, der dasselbe vertritt. Solchen Zufälligkeiten aber darf eine Sache, für welche die Schule die Verantwortlichkeit auf sich genommen hat, nicht preisgegeben werden. Der Religionsunterricht, soll er anders fruchtbar sein, verträgt eine derartige Stellung am wenigsten. Was ein Schüler in den Mathematikstunden lernt, braucht er die Schulzeit hindurch zumeist eben nur im mathematischen Unterricht wieder; es wird in der Regel nur nach einer Richtung hin, als Basis zu neuen Erwerbungen auf diesem einen Gebiete verwerthet, nicht aber noch anderweitig umgesetzt und in Fluß gebracht; die Verwendung in andern Disciplinen ist nur eine sporadische und gelegentliche, die wirkliche Anwendung bleibt einer viel späteren Zeit vorbehalten. Anders beim Religionsunterricht. Dieser soll nicht blos Lehre, sondern auch Leben sein. Die Resultate desselben sollen sichtbar werden keineswegs blos in einem sichern Können von Katechismus, Spruch und Lied, im Kennen der Heilswahrheiten und der Heilsgeschichten; der Schüler soll sie vielmehr documentiren in seinem ganzen Verhalten, in seinem innern und äußern Leben und Thun, in allen übrigen Lectionen, in und außer der Schule, Mitschülern und Lehrern, Geschwistern und Eltern, Freunden und Widersachern, Hoch und Niedrig, Reich und Arm, Glücklichen und Unglücklichen, den bestehenden Einrichtungen und Zuständen in Schule und Haus, in der Stadt und im Staate, überhaupt allem gegenüber, womit er in Berührung tritt, in der Unterordnung und in der Freiheit, in Arbeit und Spiel, in Freude und Leid; und er soll es nicht etwa in zehn Jahren, sondern morgen, heute schon, jeden Tag, so oft und so bald sich die Gelegenheit bietet. Das wird aber durch Vorträge und Katechisationen und durch Hinweisungen auf Vorbilder aus der heiligen Geschichte allein nicht erreicht; es muß den Schülern vorgelebt werden, und zwar nicht blos außer der Schule, durch die Eltern und durch andere Personen, deren Beispiel zur Nachahmung und zur Nacheiferung auffordert, sondern auch in der Schule, durch die Lehrer, durch dieselben Lehrer, welche den Religionsunterricht ertheilen. Wie die Geistlichen nicht blos durch die Predigt, sondern vornehmlich durch den Wandel wirken, so sollen auch die Religionslehrer nicht blos ihre Religionsstunden abhalten nnd der Schule für die ganze übrige Zeit des Tages und der Woche entrückt sein, sondern sie sollen im täglichen und stündlichen Verkehr mit den Schülern, also auch in andern Stunden, als in den Religionsstunden, Gelegenheit haben, darzuthun, daß sie den Weg zum Heil nicht blos zu zeigen, sondern auch selber zu gehen wissen. Sie sollen die Gottes- und Nächstenliebe, die Treue im Großen und Kleinen, die Wahrhaftigkeit, die Gerechtigkeit, die Milde, die Duldsamkeit, die Schonung, die Selbstüberwindung, die Demuth, die Ergebung in Gottes Willen u. s. w. nicht blos

predigen und rühmen, ſondern beſitzen, die zu ſolchen Tugenden erforderlichen Stimmungen und Geſinnungen nicht blos hervorrufen, ſondern ſelber bethätigen, über Gottes Wort nicht blos „erwecklich und erbaulich“ reden, ſondern Religion haben. Lehrer wirken, wie alle Menſchen, die Einfluß auf andere ausüben, nicht durch das, was ſie ſagen, ſondern durch das, was ſie ſind. Der Zögling ſoll in ſeinen Erziehern ſeine Vorbilder und bei denſelben die Uebereinſtimmung in Lehre und Leben mit Augen ſehen. Irrt er auch zuweilen, und meint er, dieſe Uebereinſtimmung das eine und das andere Mal zu vermiſſen, ſo wird ſie ihn, wo er ſie erkennt, um ſo gewaltiger erfaſſen und erheben; in jedem Falle ſieht er, daß der Weg zur Vollkommenheit eben kein leichter iſt. Je mehr der Zögling an den lehrenden Perſonen ſelber die Arbeit am inwendigen Menſchen wahrnimmt und das Wort der Lehre That und Wahrheit werden ſieht, deſto fruchtbringender wird der Religionsunterricht ſein. Daß dieſer aber, wenn er alſo über die Religionsſtunden hinaus wirken, wenn er nicht ein abgezweigter Theil des geſammten Unterrichts- und Erziehungswerks, ein unterbundenes Glied des Schulorganismus ſein, ſondern mit ſeinem Blut den ganzen Schulkörper durchſtrömen und beleben ſoll, nicht von beſonderen, blos einzelne Stunden gebenden Religionslehrern ertheilt werden kann, ſondern daß die ordentlichen Lehrer der Schule zugleich Religionslehrer ſein müſſen im weitern und im engern Sinne des Worts, d. h. daß denſelben auch die Religionsſtunden übertragen werden müſſen, leuchtet ein. Und wer jemals Religionsunterricht ertheilt und in geweihten Stunden die Wirkung des göttlichen Wortes an ſich ſelber erfahren hat, der muß ja hoffen, daß auch den Lehrern „die Schrift von Gott eingegeben nütze ſein werde zur Lehre, zur Strafe, zur Beſſerung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Menſch Gottes ſei vollkommen, zu allem guten Werk geſchickt.“

In wie engem Rahmen das Schulleben ſich auch bewege, in welchem „Gleichmaß der Tage“ es auch dahingehe — es gleicht hierin durchaus dem Leben im Elternhauſe: — der Kreislauf des Jahres bringt Schülern und Lehrern eine ſolche Fülle von Berührungen und Beziehungen, von Kämpfen und Sorgen, von Neigungen und Pflichten, von Verwickelungen und Löſungen, und das Leben draußen ſchaut ſo oft, ernſt oder heiter, durch Fenſter und Thüren herein, daß — dem Grade und dem Umfange nach freilich in einer durch das jugendliche Alter bedingten Beſchränkung, dem Weſen und der Sache nach aber keineswegs anders, als bei Erwachſenen — nach und nach wohl jede Saite des Gemüths angeſchlagen, jede Stimmung und jeder Affect erzeugt, jegliche Art der Geſinnung entwickelt, jegliches menſchliche Wollen und Handeln mit ſeinen verſchiedenen Motiven zur Er-

Digitized by Google

ſcheinung gebracht wird. Wie im Setzling der Baum, ſo wird in der Kinderwelt das nächſtfolgende Geſchlecht erkannt und — erzogen. Was die Herzen dieſer Generation dereinſt bewegen wird, es iſt daſſelbe, was die Menſchen von Anbeginn her erhoben oder niedergedrückt, mit Hoffnung und Freude erfüllt oder in Schmerz und Reue hat ſeufzen laſſen. Die guten und die böſen Engel in der Bruſt, ſie werden in jedem Menſchen immer wieder aufs neue geboren, und das Schulleben bietet tagtäglich Anlaß zu den mannigfachſten Gefühls- und Sinnesäußerungen. Wohlwollen und Uebelwollen, Intereſſe und Gleichgültigkeit, Theilnahme und Schadenfreude, Mitleid und Härte, Herzlichkeit und Kälte. Barmherzigkeit und Gefühlloſigkeit, Güte und Mißgunſt, Aufopferung und Selbſtſucht, Freundſchaft und Feindſchaft, Liebe und Haß, Verehrung und Verhöhnung, Dank und Undank, Edelmuth und Bosheit, Geduld und Ungeduld, Duldſamkeit und Unduldſamkeit, Nachgiebigkeit und Rechthaberei. Geſelligkeit und Ungeſelligkeit, Liebenswürdigkeit und Unliebenswürdigkeit, Verſöhnlichkeit und Unverſöhnlichkeit, Friedfertigkeit und Streitſucht, Zuneigung und Trotz, Entgegenkommen und Widerſetzlichkeit, Fügſamkeit und Hartnäckigkeit, Gehorſam und Ungehorſam, Beſcheidenheit und Stolz, Demuth und Hochmuth, Verzagtheit und Uebermuth, Wahrheit und Lüge, Ehrlichkeit und Unehrlichkeit, Offenheit und Verſtecktheit, Lauterkeit und Unlauterkeit, Frömmigkeit und Heuchelei, Zuverläſſigkeit und Unzuverläſſigkeit, Beſtändigkeit und Wankelmuth, Treue und Untreue, Charakter und Charakterloſigkeit, Geiſtigkeit und Sinnlichkeit, Innigkeit und Frivolität, Gleichmaß und Schwärmerei, Ruhe und Leidenſchaftlichkeit, Sammlung und Zerfahrenheit, Aufmerkſamkeit und Zerſtreutheit, Ernſt und Leichtſinn, Ordnung und Lüderlichkeit, Fleiß und Trägheit u. ſ. w., welch' eine — hiermit doch noch lange nicht beſchloſſene — Reihe von Empfindungen und Herzenszuſtänden, welche Nüancirungen, Verſchiedenheiten und Gegenſätze im Fühlen und Wollen, im Denken und Handeln! Sind die genannten Erſcheinungen etwa weniger Vorzüge oder Mängel der Jugend, als des reiferen Alters? Machen ſie ſich nicht ſchon in der Kinderſtube bemerkbar? Sind nicht die einen des Erziehers tägliche Freude, die andern ſeine tägliche Sorge, die einen ſein Lohn, die andern ſein Schmerz? Zeigen ſie ſich etwa blos in gewiſſen Lectionen? Haben ſie mit den Unterrichtsdisciplinen an ſich etwas zu thun? Kann etwa der Religionslehrer ſagen: das iſt mein Arbeitsfeld, das ſind meine Roſen, meine Dornen; ich allein veredle oder rotte aus!? Oder ſoll der Religionslehrer die genannten Herzenszuſtände und ihre Kundgebungen etwa blos theoretiſch auffaſſen und behandeln und die eigentliche Obhut und Pflege des Guten wie die Bekämpfung des Böſen den andern Lehrern überlaſſen? Nein, auch er ſoll

und will es ſehen und wiſſen, ob und wie ſeine Saat aufgeht und Frucht trägt oder nicht. Die Erziehungsarbeit läßt ſich nicht theilen, weil die menſchliche Natur ſich nicht theilen läßt, die des Erziehers ſo wenig als die des Zöglings. In die Regeln der Grammatik kann der Schüler von dem einen Lehrer, in die Sätze der Mathematik von einem andern eingeführt werden; aber ſtille ſein und aufmerken, geduldig ſein und hoffen kann er nicht bei dem einen, und aufrichtig und wahr, feſt und treu ſein kann er nicht bei einem andern Lehrer lernen; geläutert, gebeſſert, veredelt, erzogen muß er von allen werden.*)

---

*) Scheibert a. a. O. S. 35 und 36: „Die Erziehung darf keins der Beſtrebungsgefühle, welche als die Conſtruenten der Geſinnung angeſehen werden müſſen, aus der Hand geben, darf keins einem iſolirten Anbauen überlaſſen, ſondern hat alle in eine ſolche Verknüpfung zu ſetzen und in derſelben ſo zu befeſtigen, daß mit dem einen derſelben alle die andern harmoniſirenden auch mit angeregt und hervorgerufen und in die ausgleichende Wirkſamkeit geſetzt werden und ſo die Geſinnung erzeugt wird, welche als feſte und allein geſunde bezeichnet wird."

S. 36: „Solche Geſundheit der Seele zu erzielen, die günſtigen Bedingungen zu dieſer harmoniſchen Entfaltung herbeizuführen, dieſelbe mit allen Mitteln zu fördern, alle ſich iſolirenden Auswüchſe in Einzel-Richtungen der Gefühle wie der Strebungen wegzuſchneiden, alle Verkümmerungen und Ertödtungen einzelner berechtigter Gefühle und Strebungen zu verhüten, das Bild eines geſunden Seelenlebens als das Ideal anzuſtreben: das iſt die Aufgabe der Erziehung."

S. 39: „Wie mag man denn eine erziehende Schule denken, die nicht den Religionsunterricht und was zu ihm gehört, in den Händen der zum Erziehen der Schüler berufenen Lehrer weiß? Entweder die Schule hört für Gemüthsſtimmung und Geſinnung auf, eine erziehende zu ſein, oder in ihrer Leitung muß das religiöſe Fühlen, Vorſtellen, Denken, Wollen bleiben. Ein Drittes giebt es nicht."

S. 46: „Man hört aus der Kirche und aus dem Munde ächter und rechter Bekenner, daß der Religionsunterricht einer anſehnlichen Zahl von Lehrern dem doch zu wenig entſpreche, was man von ihm beanſpruchen, und darum auch die Frucht nicht erziele, welche man erwarten müßte. Man folgert daraus ſtillſchweigend oder auch laut, daß es demnach doch vielleicht beſſer ſein dürfte, den Religionsunterricht ganz der Kirche und Familie zu überlaſſen, das heißt, die Schule zu einer ſogenannten confeſſionsloſen ſich geſtalten zu laſſen."

S. 47: „Vielleicht dürften doch folgende Fragen einer Erwägung werth ſein. Legt man denn nicht ein zu großes Gewicht auf den Unterricht und die Religionsſtunde? Erzieht doch das chriſtliche und fromme Haus chriſtliche und fromme Kinder ohne alles und jedes directe Unterrichten dann gewiß, wenn durch alles Fühlen, Denken, Wollen, durch alle Stimmungen und Geſinnungen der religiöſe Ton durchklingt und ſie durchdringt. Es ließe ſich hier gar viel nach vielen Seiten hin beibringen von der leidigen Ueberſchätzung des Unterrichts nicht blos in Hinſicht der Erziehung, ſondern ſelbſt der geiſtigen Bildung. Iſt man denn wirklich deſſen gewiß, in der Kirche ſo viele Männer zu finden, welche beſſeren Unterricht, als die getadelten Lehrer, ertheilen würden? Zählte man die guten Religionslehrer in den Schulklaſſen und die guten Confirmanden-Lehrer in der Kirche nach Procenten aus der Menge der Kirchen- und Schul-Collegen, es dürfte kaum ein großes Uebergewicht auf kirchlicher Seite zu finden ſein. Der Religionsunterricht iſt ja ſo ſchwer zu ertheilen und wird ſelten, ſehr ſelten einen

Bis hierher wissen wir uns mit den Vertheidigern der sogenannten Confessionsschule in der vollständigsten Uebereinstimmung; aber den Consequenzen, welche dieselben von hier aus weiter ziehen, und den Forderungen, welche sie an der Hand dieser Consequenzen stellen, vermögen wir uns nur anzuschließen, wenn die Schulen solcher Orte in's Auge gefaßt sind, wo die Bevölkerung nicht confessionell resp. nationell gemischt ist, wo also von andern als von Confessionsschulen, wenn man sie einmal so nennen will, gar nicht die Rede sein kann. Dieses einfache Verhältniß besteht nun aber in den größeren Städten und in ganzen Provinzen des preußischen Staats fast nirgends mehr; die Einheit im Bekenntniß wird in Folge der Freizügigkeit überall mehr und mehr aufgehoben.*). Soll darunter die Volksbildung leiden? Ist es pädagogisch richtig, die Erziehungsaufgabe der Schule im Allgemeinen und im Besonderen in einer Weise auffassen und lösen zu wollen, welche den Schülern anderer Bekenntnisse den Besuch der Anstalt eigentlich unmöglich macht,

---

Revisor ganz befriedigen, weil in ihm das Subjective durchklingen soll und muß, wenn er wahr und fruchtbringend werden soll. Es soll durchaus eingeräumt werden, daß der Geistliche als Religionslehrer mehr Weihe in die Stunde bringt und vor tief zu beklagenden und verdammenswerthen leichtfertigen Geistreichheiten geschützt ist; aber es darf doch auch nicht verschwiegen und übersehen werden, daß diese Würde und Weihe dem jugendlichen Gemüthe mehr imponirt, als nahe kommt, und ihm nicht selten — es muß leider aus der Erfahrung heraus gesagt werden — in der gefährlichsten Periode der Jugendentwickelung mehr als ein geistliches Gewand, denn als lebendiger Ausdruck des Innern erscheint. — Ist man nicht ungerecht und hart gegen die Schule, daß bei dem Erwachen und ersten sichtbaren Kampfeslaufe der Kirche die Lehrer alle schon erwacht und als Sieger bewährt sein sollen? Die Schule wird andere Kräfte aufweisen, wenn die Kirche stark geworden sein wird. Das ist die Hoffnung."

S. 49: „Die Erziehungswurzeln wollen tief gelegt, im warmen Schooße gepflegt, mit dem Herzblute genährt sein; dem Schülergemüthe auch die einzigen Pforten des Zuganges zum Lehrerherzen und zum innersten Heiligthum in demselben verschließen, heißt mehr, als weise oder klug oder verzagt verzichtleisten auf eine ideell unlösliche Aufgabe. Blos Lehrer und nur Lehrer sein zu wollen und zu sollen, ist saurer, wenn nicht bittrer Broterwerb und giebt doch nur trockenes Brot. Warum wird doch dem erziehenden Lehrer die leicht zu ertheilende Privatstunde so lästig, ja unerträglich? Sollte das blos ein Verdruß über den Verlust an Zeit sein? Müde wird auch der Lehrer in der Schule, welcher nur noch Lehrer und kein Erzieher mehr sein will. Die Erziehungsfrüchte gehören zu den unzähl- und unwäg- und unmeßbaren Stoffen; auf Hoffnung wird hier gesäet, das Gedeihengeben liegt ja nicht in der Hand des Säemannes, aber gewiß erntet der nicht, welcher nicht säet."

*) Auf 14 „katholischen" Gymnasien befinden sich (L. Wiese. Das höhere Schulwesen in Preußen, historisch-statistische Darstellung in amtlichem Auftrage. Berlin 1864 S. 439) je 117, 74, 135, 89, 81, 78, 130, 51, 96, 84, 87, 100, 111, 115 evangelische Schüler, auf 6 „evangelischen" Gymnasien 88, 260, 117, 28, 215, 52 katholische Schüler. Auf dem „evangelischen" Gymnasium zu Ratibor befanden sich neben 159 evangelischen Schülern 260 katholische.

Digitized by Google

oder kann auch die paritätiſche Schule ihre Erziehungsgabe löſen? Das iſt die Frage.

Wo man jetzt an das niedere Schulweſen einer Stadt die beſſernde Hand legt, macht man vor allen Dingen den kleinen zwei- und dreiklaſſigen Schulen ein Ende. Man vereinigt dieſelben zu größeren Schulkörpern unter einer einheitlichen Leitung, und man überträgt auf ſie die Organiſation der höheren Lehranſtalten, indem man die Geſchlechter trennt und fünf oder ſechs aufſteigende Klaſſen errichtet. Nur auf dieſe Weiſe können die Städte Elementarſchulen erhalten, deren Leiſtungen den auf ſie verwendeten Mitteln zu entſprechen geeignet ſind. Das Fortbeſtehenlaſſen ſo kleiner Schulkörper wäre in hohem Maße unwirthſchaftlich, es wäre Kraftvergeudung und Geldverzettelung. An nicht wenigen Orten iſt dieſe Reform aber nur durchführbar, wenn man die ſogenannte Confeſſionsſchule aufgiebt und die paritätiſche Schule als zu Recht beſtehend anerkennt, indem die größeren Schulkörper nur durch die Vereinigung ſämmtlicher Schüler reſp. Schülerinnen der verſchiedenen Confeſſionen gebildet werden können, und das iſt's, wogegen die Vertheidiger der Confeſſionsſchule ſich ſträuben, wogegen ſie auch pädagogiſche Gründe geltend machen. Nicht das wird bezweifelt, daß die Paritätsſchule ihre Unterrichtsaufgabe hinlänglich zu löſen vermöge, wohl aber, daß ſie zu erziehen im Stande ſei. Es wird geſagt*):

„Jeder Lehrer iſt mit ſeinen Gefühlen und Geſinnungen, mit ſeinem Wollen und Denken in einer beſtimmten Confeſſion gegründet."

„Die Confeſſionalität jedes Lehrers giebt ſeinem ganzen Seelen- und Geiſtesleben eine unaustilgbare Geſtaltung und Färbung, ſeinem Fühlen und Denken einen unverwiſchbaren Inhalt und Ausdruck, ſeinem Wollen und Handeln einen unverrückbaren tiefſten Grund und höchſten und letzten Zweck."

„Die erziehliche Wirkſamkeit des Lehrers geht genau nur ſo weit, als er ſein eigenſtes innerſtes Gefühlsleben, ſeine wahre Stimmung und Geſinnung dem Zöglinge darlegt und zugänglich macht, d. h. ſo weit ſeine Confeſſionalität hervortritt."

„Erzieher und Zöglinge können ſich nur auf dem religiöſen Boden wahrhaft innerlich begegnen. Ohne gleiche Confeſſionalität der Erzieher eines und deſſel-

*) Scheibert a. a. O. S. 53 ff. Wir führen hier nur die Hauptſätze jener Schrift an, glauben indeſſen keins der wichtigeren Glieder jener Gedankenreihe übergangen zu haben.

den Zöglings ist ihre Zusammenwirkung nicht blos unfruchtbar, sondern geradezu unstatthaft."

„Die erziehende Schule hat die Gefühlswelt ihrer Zöglinge möglichst zu bereichern und dann regelnd und belebend, maßgebend und richtend, verknüpfend und ausgleichend eine sittliche Gesinnung zu erzielen."

„Die Erzieher müssen darum alle ein gleiches sittliches Urtheil haben. Woher sollen sie dieses nehmen?

Etwa jeder aus seinem sittlichen Tacte? Diesen gewinnt jeder ohne Ausnahme nur und nur unter Einwirkung der ihm nahe getretenen religiösen Gefühle, Vorstellungen, Begriffe, d. h. in seiner Confession. Man kann es hiernach nicht für möglich erachten, daß Erzieher verschiedener Confessionalität einem und demselben Zöglinge zu einem gesunden Geistesleben behülflich und förderlich sein können."

„Oder sollen die Lehrer dieses gleiche sittliche Urtheil aus einem sogenannten Schulgeiste nehmen, der von allem specifisch Confessionellen losgelöst wäre? Wo die Lehrer ungleicher Confessionalität sind, da kann sich ein Schulgeist gar nicht bilden, so wenig, wie ein und derselbe Mensch zugleich Katholik, Protestant, Jude, Türke, Heide sein kann."

„Wer aber doch meint, es gäbe auch ohne gleiche Confessionalität der Erzieher noch so ein etwas von gleichem sittlichem Urtheile, welches jeder gebildete Mensch so in seiner eigenen Brust habe, — es giebt ja auch solchen vielverbreiteten Glauben — und wer als Lehrer mit diesem seinem subjectiven Auffassen in die Gefühlswelt seiner Zöglinge eingreifen will; wer das Rückgreifen in die letzten Gründe seiner sittlichen Ueberzeugung, d. h. bis in seinem religiösen Standpunkt beim ernsten und erziehlichen Einwirken auf den Zögling nicht für nöthig erachtet, der wird gar bald erfahren, wie das Gefühl des Zöglings trotz aller Verkehrtheit sein natürliches subjectives Recht des Bestehens sich ihm gegenüber geltend macht."

„Das höchste Ziel der Erziehung ist das freie, sich selbst bestimmende, sittliche Wollen und Handeln des Zöglings. Zu demselben gelangt der Zögling niemals, welcher nicht aus der Hand der Erzieher immer einen und denselben sittlichen Maßstab für Stimmung, Gesinnung und Wollen erhalten und innerlich zuletzt sich selber zu eigen gemacht hat."

„So muß denn auch nach der Grundforderung der Pädagogik, welche das einheitliche Geistesleben des Zöglings zum Ausgangspunkt und die innerste Förderung desselben zum allei-

Digitized by Google

nigen Leitſtern hat, die gleiche Confeſſionalität aller Lehrer für die erziehende Schule als Grundbedingung angeſehen werden, und das nicht aus kirchlichen oder politiſchen, ſondern lediglich aus pädagogiſchen Gründen.“

„Es iſt aber auch das „alle Lehrer“ im ſtrengſten Sinne des Wortes zu nehmen, wie ſehr es auch im Widerſpruche mit zugelaſſenen Simultanſchulen ſtehen möge. Denn kein Lehrer kann ſeine Schüler im Wiſſen fördern, ohne den Willen des Zöglings in Anſpruch zu nehmen. Der Schreib-, Rechen-, Mathematik-, Grammatik-Lehrer iſt genau in derſelben Lage, Nothwendigkeit und Verpflichtung, wie der Litteratur-, Geſchichts-, Mutterſprach- und Religionslehrer, auf die Willensmotive zurückzugehen und in Anregungen, Ermunterungen, Ermahnungen, Vermahnungen, Strafreden, auf die in ihm ſelber lebendigen ſittlichen Willensmotive zurückzugreifen. Denn was der Lehrer ſelber nicht innerlich anerkennt und iſt, dazu kann er auch keinen ohne äußere Gewalt ziehen. Alle dieſe Willensanregungen, Ermunterungen ꝛc. werden, wenn die Lehrer von verſchiedener Confeſſion ſind, genau ſo weit und nicht weniger ſich unterſcheiden, als die Sittenpredigten der katholiſchen, evangeliſchen, jüdiſchen, diſſidentiſchen, reform-jüdiſchen, reform-katholiſchen und reform-evangeliſchen Prädicanten.“

Daß die vorſtehenden Sätze pädagogiſche ſind, muß ohne Weiteres zugeſtanden werden; ſie haben daher in dem ſchwebenden Streite jedenfalls eine wohlberechtigte Stimme. Es iſt nur bei jedem derſelben ein Aber, das uns hindert, ſie auch als durchaus richtig anzuerkennen. Sie ſind richtig, ſo weit ſie allgemein gehalten, ſo weit ſie Oberſätze ſind; in ihrer Anwendung aber auf den concreten Fall ſind ſie nicht blos confeſſionell gefärbt, ſondern dermaßen confeſſionell durchſetzt, daß das Beſondere das Allgemeine immer wieder aufhebt und der Unterſatz ſich der Subſumtion unter den Oberſatz entzieht. Was man eben noch zugegeben hat, erſcheint plötzlich als etwas Anderes, als etwas, das in dem Zugeſtändniß keineswegs begriffen war. Man hat A geſagt und ſoll B ſagen; aber man ſtutzt vor dem veränderten Geſicht, welches der Satz mit einem Male angenommen hat. Die Schlußfolgerung macht, obgleich ſie das ſicherlich nicht ſoll, den Eindruck des Gefangennehmenwollens. Es läßt ſich dieſer Art der Beweisführung Gewandtheit nicht abſprechen, und in der vor uns liegenden weiteren Ausführung hat ſie ſo viel Erwärmendes und Gewinnendes, zum Theil ſelbſt Ueberwältigendes, daß einem der Widerſtand recht ſchwer werden kann, zumal entfernt nicht daran zu denken iſt, daß die Motive nicht völlig lautere ſeien. Der Verfaſſer dieſer Sätze

Digitized by Google

ſteht außerdem mit denſelben keineswegs allein; es iſt eine Richtung der Pädagogik, die er vertritt, eine Richtung, die nicht blos ihre Anhänger, ſondern, was mehr iſt, die Ueberzeugung von der Richtigkeit ihrer Meinung hat.

Die Pädagogik verdankt die Grundprincipien, nach welchen ſie ſich entwickelt hat, keineswegs blos praktiſchen Schulmännern, ſondern den bedeutendſten Geiſtern, die je gelebt, für die Menſchheit gelebt, gedacht und gerungen haben. Dichter und Denker haben, über die Schranken ihrer Zeit hinaus in die Zukunft blickend, Bildungsideale aufgeſtellt, welche die Schule zu verwirklichen trachten ſoll. Was der Genius der Dichter geſchaut, das hat der Verſtand der Philoſophen in der Form des Begriffs ausgeprägt, und die Pädagogen entwarfen nach den ihnen gegebenen Ideen die Grund- und Aufriſſe und fügten Stein zu Stein zu einem Werke, dem ein gleiches kein Land der Welt und keine Epoche der Geſchichte an die Seite zu ſetzen hat. Neben den dichteriſchen Idealiſten und neben den philoſophiſchen Denkern ſtehen in der ethiſchen Welt aber auch die Theologen, und das Recht derſelben, ihre Anſchauungen ebenfalls geltend zu machen, iſt ein wohlbegründetes; „es kann nur von da ab in Zweifel gezogen werden, wo ſie allein Recht haben wollen und alles Leben des Geiſtes vom theologiſchen Geſichtspunkte aus betrachten und zu beurtheilen reſp. zu verurtheilen wagen. Darum treten neben die dichteriſchen und philoſophiſchen Erziehungsideale die theologiſchen, die im Gebiete der Pädagogik ihren Werth weſentlich darin haben, daß ſie der abſtracten formalen Bildung gegenüber, die das Weſen der Erziehung allein in der Entwickelung der Denkthätigkeit ſucht, die Bildung des Gefühls betonen und zum Mittelpunkt der Gefühlsbildung die Religion ſetzen. Ihr Irrthum iſt jedoch der, daß ſie die Religion mit der Theologie verwechſeln, daß ſie an Stelle der Religion die Theologie ſetzen, und daß ſie dann von der Theologie ausſagen, was nur von der Religion gilt, nämlich, daß ſie perfect und daher einer Vervollkommnung weder fähig noch bedürftig ſei. Statt daß ſie die Theologie, als die Wiſſenſchaft von der Religion, im allgemeinen Fluſſe der Wiſſenſchaft mit der Zeit in immer neue Entwickelungsprozeſſe treten laſſen ſollten, ſetzen ſie als abſolute Wahrheit die Theologie einer längſt vergangenen Zeit, in welcher das Denken und Fühlen der Gegenwart keine Anknüpfungspunkte mehr findet*).

Auf dem Boden der theologiſchen Erziehungsideale, die ihre Zukunft in der Vergangenheit haben, repräſentirt Durſch**)

---

*) Dr. Karl Schmidt. Geſchichte der Pädagogik. IV. Theil. Cöthen 1862.

**) Profeſſor, Stadtpfarrer und Dekan zu Rottweil.

den Katholicismus, Palmer*) den Proteſtantismus. So weit die Symbole des Katholicismus und des Proteſtantismus auseinandergehen, ſo weit differiren Durſch und Palmer unter einander; im Princip ſtehen beide auf demſelben orthodox-theologiſchen Boden.

„Die theologiſche Pädagogik geht nicht vom Menſchen aus, um ihn in ſeinem Weſen zu erfaſſen und ihn dann als Glied der Menſchheit zu erkennen; ihr Ausgangspunkt iſt ein beſtimmtes theologiſches Syſtem, das ſie mit dem Chriſtenthum verwechſelt und von dem aus ſie alle Fragen der Pädagogik beantwortet, an dem ſie auch alle Antworten anderer Pädagogen mißt. Es iſt deshalb naturgemäß, daß ſie die Antworten, die aus lebendiger Menſchenkenntniß gegeben ſind, nicht verſteht, (ſo Palmer z. B. Fröbel und deſſen Spiele), und daß ſie die Reſultate der pädagogiſchen Wiſſenſchaft und der Entwickelung derſelben bekämpft. Die theologiſche Lehre von der Erbſünde und von der Taufgnade, auf welche Palmer die Pädagogik baut, umſpannt nicht das Prinzip des Erziehungsgeſchäfts. Die Pädagogik hat allerdings und muß haben ein weſentlich chriſtliches, darum aber noch nicht ſpecifiſch-theologiſches Fundament; ihr ganzes Ziel, ihr Leben und Streben iſt Realiſirung des Chriſtenthums im Einzelnen: ſie ſoll und will zur Gottähnlichkeit und Gotteinigkeit entwickeln. Keineswegs aber bildet die religiöſe Theorie, die Religionslehre, wenn auch den wichtigſten, den alleinigen Factor in der Geſammterziehung. Das Einsſein mit Gott wird auf der Erde nur mittelſt der Menſcheneinigung und mittelſt der Selbſteinigung realiſirt. Die Wiſſenſchaft, deren Reſultate die orthodox-theologiſche Richtung von ſich ausſchließt, iſt deshalb für die Pädagogik ein eben ſo nothwendiges Moment, wie die Religionslehre. Und da Wiſſenſchaft und Religion die menſchlichen Denk- und Gefühlsvermögen nur ausbilden können nach dem Naturgeſetze des menſchlichen Geiſtes, ſo muß die Erziehungswiſſenſchaft ihre weſentlichſte, ja einzige Unterlage in der Anthropologie ſuchen und finden, in einer Wiſſenſchaft, die nicht von einer beſtimmten theologiſchen Richtung gegeben werden kann, ſondern als Erfahrungswiſſenſchaft, frei von der Theologie, wie von jeder Wiſſenſchaft außer ihr, ihre Geſetze allein aus der Natur des Menſchen entwickelt. Die Pädagogik iſt eine ſelbſtändige Wiſſenſchaft und Kunſt, die ihre Geſetze eben ſo wenig, wie z. B. die Bildhauerkunſt von der Theologie empfängt, und der Theologe iſt als ſolcher eben ſo wenig, wie der Mediziner, der Juriſt ꝛc. — ein Pädagoge**)."

Die auf Grund der unanfechtbaren Folgerichtigkeit ihrer

*) Profeſſor in Tübingen.
**) K. Schmidt a. a. O.

Consequenzen unter den Pädagogen zu allgemeiner Anerkennung gelangte anthropologische Erziehung, welche die Pädagogik als angewandte Anthropologie auffaßt, stellt ebenfalls die Forderung, daß in den Schulen Religionsunterricht — und zwar von den Anstaltslehrern — ertheilt werde, und ist in diesem Punkte also mit den Orthodoxen und Confessionalisten einverstanden; wenn es sich aber um die Ausführung und das Wie handelt, so trennen sich die Wege.

„Im Religionsunterricht soll erzielt und belebt werden: die religiöse Erkenntniß, die religiöse Gesinnung, der religiöse Glaube."

„Was die religiöse Erkenntniß betrifft, so verlangt die Pädagogik, daß sie erworben werde, wie alle Erkenntniß, nämlich auf dem Wege der Anschaulichkeit. Begriffe ohne Anschauungen sind todt, und dringen solche todte Begriffe in den Geist ein, ja wird er mit denselben überschüttet, so zerstören dieselben die Eigenartigkeit und die Energie des Geisteslebens, wie fremde Bestandtheile im Blut das Blutleben. Solche Ueberschüttung verstieße gegen einen Fundamentalsatz der Pädagogik*). Nun aber sind die confessionellen Bekenntnisse Ausdrücke religiöser Erkenntniß, die durch ein gereiftes Bewußtsein hindurchgegangen sind und den Stempel sowohl dieser Reife als einer bestimmten Geistesentwicklung der Gesammtheit tragen. Demnach kann das Confessionelle nur an den gereiften, nicht an den ganz unentwickelten kindlichen Geist herangebracht werden, und hier, am Schlusse der Schülerlaufbahn, ebenfalls nicht mit der Absicht, zu octroyiren, welche einem Geiste gegenüber, der einigermaßen selbständig geworden ist, eine ganz vergebliche wäre."

„Die Pädagogik verlangt also, daß mit dem confessionellen Unterricht unter keiner Bedingung der Anfang gemacht werde. Zunächst liegt ihr die Moral, als ein wesentlicher Bestandtheil des Religionsunterrichts, am Herzen. Man meint hier und da, daß die Moral aus der Religion komme. Eine vorurtheilsfreie

---

*) Die Triebkraft der Entwickelung, welche in allem Organischen ruht, muß sorgfältig geschützt und alles muß hinweggeräumt werden, was sich ihr feindlich entgegenstellt. Man kann in der Erziehung viel leichter verderben, als gut machen. Der Löwenantheil dessen, was wir erreichen, kommt auf Rechnung der von Gott gegebenen Kraft und Individualität. Das geschickte Verhüten gereicht uns zum Ruhme und ist nicht minder schwer, als alle positive Einwirkung. Das innere Glück eines Wesens ruht hauptsächlich in dem dunklen Gefühl oder in dem deutlichen Bewußtsein einer ungehemmten Entwickelung. Wo sich ohne unsere Schuld durch schädliche Einwirkungen hervorgebrachte Trübungen und Kränkungen zeigen, haben wir die Rolle des Seelenarztes zu spielen und unsere eigene Pathologie und Therapie aufzustellen, welche in der zukünftigen Wissenschaft der Pädagogik als eigene Disciplinen hervortreten werden. (III.)

Digitized by Google

Anſchauung der Menſchennatur lehrt, daß es umgekehrt iſt: die Religion kommt aus der Moral. Vollkommene, wahre, tiefgreifende Religioſität vollendet ſich nur auf dem Fundamente der Herzensreinheit und Seeleneinfalt. Selig ſind, die reines Herzens ſind, denn ſie, und nur ſie allein werden Gott ſchauen, d. h. auf Grund des Einklangs ihres Einzelwillens mit dem Willen Gottes werden ſie ſeine beſeligende Nähe empfinden und ſeine Leitung und Führung, ſeine Einwirkung unmittelbar fühlen und wahrnehmen. Solches Empfinden und Wahrnehmen iſt aber Religion."

„Die religiöſe Erkenntniß beginnt alſo mit der moraliſchen Erkenntniß, nimmt die Anſchauungen aus dem allgemeinen und dem Schulleben, aus der Betrachtung bibliſcher und weltgeſchichtlicher Geſtalten. Die Schule verlangt dabei unmittelbar Uebung des Guten; denn die Erfahrung beweiſt, daß die Uebung allein zur Liebe des Guten führt. Wo ſie nicht von vornherein betont wird, verſtößt man gegen die Einſicht, daß der Menſch ſich nicht blos durch Aufnahme, ſondern auch durch Darſtellung, nicht blos durch Wachsthum des Erkennens, ſondern auch des Könnens entwickelt*). Die Uebung wird auf den untern Stufen durch perſönliche Liebe und Autorität, auf den obern durch dieſe und die Erkenntniß bewirkt, welche letztere vermittelt, daß der Schwerpunkt ſittlichen Thuns allmählich aus der Seele des Erziehers in die des Zöglings hineinrücke, der Menſch alſo ſittlich frei werde."

„Was die religiöſe Erkenntniß neben der Entwickelung des religiöſen Gefühls betrifft, ſo verlangt alſo die Pädagogik zuerſt Moral, dann erſt Confeſſionelles und dieſes erſt auf der Stufe des gereifteren Bewußtſeins und ohne die Abſicht der Ueberrumpelung und Knechtung des Geiſtes."

„Die religiöſe Geſinnung beſteht in der Willigkeit des Herzens, ſich von dem göttlichen Geiſte leiten zu laſſen, oder

*) Das Phyſiſche entwickelt ſich vermittelſt immer neuer Aufnahme materieller Nahrung und Ausſcheidung des Verbrauchten. Ein geſchicktes Darreichen geſunder Seelennahrung iſt die Unterrichtskunſt. In dem Prozeß aller Aſſimilation ſtärken ſich zugleich die aufnehmenden und die umwandelnden Kräfte. Je mehr durch die Aufnahme und Aſſimilation der Seelennahrung die Seele ſelbſt erſtarkt und wächſt, um deſto beſſer iſt der Unterricht. Erziehung heißt Entwickelung angeborner Kraft gemäß dem innern Entwickelungsgeſetze dieſer Kraft. Je erziehlicher darum der Unterricht wirkt, um deſto methodiſcher, um deſto beſſer iſt er. Ferner muß behufs der Entwickelung zur Aufnahme die Darſtellung, zum Erkennen das Können kommen. Aeußerliches ſoll innerlich, Innerliches äußerlich gemacht werden. Endlich wirkt auf den Menſchen nicht blos das Berechnete, ſondern auch das Unberechnete, nicht blos die Lehre, ſondern auch das ganze ihn umwogende Familien- und Schulleben, das alſo, richtig angeſehen, ein möglichſt genauer, unverfälſchter, leicht erkennbarer Ausdruck des Grundgedankens ſein muß. (IV.)

in dem Triebe, dem Idealen zu dienen, gegenüber den Anforderungen des Egoismus und der Eigenliebe. Begeisterte Hingabe an die Erforschung der Wahrheit und ihre Verwirklichung, das Ringen nach dem Idealen und Höchsten, das Leben im Ganzen und Streben für das Ganze — diese Idealität des Menschen ist religiöse Gesinnung. Gesinnung entzündet sich vor Allem an Gesinnung. Sie muß das ganze Schulleben durchwehen und bestimmen.“ Wie solches Leben in der paritätischen Schule sich eben so gut wie in der sogenannten Confessionsschule gestalten kann, ist bereits im ersten Theile dieser Abhandlung dargelegt worden.

„Der religiöse Glaube bildet den Schlußstein des innern Gedankengebäudes. Er kann schwerlich gelehrt werden, sondern muß in dem Menschen entstehen und nimmt darum durchaus individuelle Gestalt an. Kein Mensch glaubt ganz dasselbe wie sein Nachbar. Ein Fundamentalsatz der Pädagogik*) verlangt Respect vor der Individualität, verbietet daher auch das Streben nach Uniformität des Glaubens. Sie ohne Abtödtung der geistigen Energie des Menschen, ohne Aufhebung der Denklust, ohne Autoritätsdressur, welcher die Pädagogik als eine unerbittliche Feindin sich entgegenstellt, erreichen wollen, hieße übrigens Wasser in ein Sieb schöpfen. Jeder concentrirte, volle Mensch erobert sich eine Weltanschauung. Wo in dieser sein Wissen nicht ausreicht, da tritt der Glaube ergänzend hinzu. Und da die reine Wahrheit nur für Gott allein ist, so glauben wir alle, und jeder glaubt in seiner Weise.“

„Wir sehen, daß die Pädagogik eine scharfe Trennung von Religion und Confession verlangt. Wäre wirklich Religion Confession und umgekehrt, wie der Confessionalismus behauptet, so stände die Pädagogik mit der Religion in einem unversöhnlichen Gegensatze. Da aber nur die Orthodoxie und der Confessionalismus diese Identität, welche in Wirklichkeit nicht vorhanden ist, behauptet, so liegt die Sache völlig anders. Es handelt sich nur um den crassen Widerspruch, in dem Orthodoxie und Confessionalismus — nicht die Religion — sich mit der modernen Pädagogik befinden. Und der ist nicht wegzuleugnen. Erstere basirt für den Protestantismus z. B. auf der Erbsünde und hält die Wesenheit des Menschen für

*) Im Einzelmenschen liegt das Wesen der Menschheit in besonderer Mischung ihrer Elemente, wie in jedem organischen Individuum das Wesen der Gattung. Darum muß die Anthropologie stets neue Aufschlüsse über das Wesen der Menschennatur bieten und die Pädagogik ihre Maßregeln nach den hervorgeförderten Resultaten einzurichten suchen; darum muß der praktische Erzieher die Individualität erforschen und demgemäß verfahren. (II.)

Digitized by Google

total verderbt. Da wir nun entwickeln müssen*) und nur das entwickeln können, was bereits im Menschen liegt, und alles entwickeln sollen, was der Anlage nach in ihm steckt**), so stände die ganze moderne Pädagogik im Dienste des Teufels, wenn — die Orthodoxie recht hätte, und müßte mit Feuer und Schwert vertilgt werden. Der Confessionalismus will keine Entwickelung, also auch kein Leben. Er hält den Ausdruck einer religiösen Entwickelungsstufe für die Wahrheit schlechthin und will den Tod dem blühenden Leben aufzwängen, thut also das Gegentheil von dem, womit sich die Pädagogik beschäftigt***).

Wir haben Herrn Schulrath Scheibert zwei Männer von ebenfalls anerkannter Bedeutung in der Schulwelt folgen lassen, die das Angeführte bereits vor Jahren niedergeschrieben haben. Diese Citate sagen dasselbe, was wir im ersten Theile dieser Auseinandersetzung behaupteten: die Vertheidiger der Confessionsschule rechnen dieser und nur dieser die Erfolge an, welche eine gute Schule, sei dieselbe confessionell oder interconfessionell, überhaupt erzielt, lediglich um der Consequenz des Satzes willen: die Confession sei mit der Religion resp. mit dem Christenthum identisch. Fällt dieser Satz — und derselbe ist als gefallen wohl anzusehen —, so kann auch von Sonderverdiensten und Sondervorzügen der Confessionsschule nicht mehr die Rede sein. Setzen wir in den obigen Sätzen des Herrn Schulrath Scheibert überall Christenthum für Confession, christlich für confessionell, so vertragen sich dieselben gar wohl mit der heutigen Pädagogik. Ueber die Lehre Jesu ist ja kein Streit, denn „einen andern Grund kann Niemand legen, außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus (1. Cor. 3, 11); auf diesem Grunde ist ein erfolgreiches erziehliches Wirken der Lehrer auch verschiedener Confessionalität sehr wohl möglich und findet ja ein solches thatsächlich statt. Im Vordergrunde der Lehre Jesu steht die Verkündigung des Gottesreiches auf Erden, das durch Gleichnisse zu veranschaulichen der Lehrer aller Lehrer nicht müde wird. Und was ist dieses Reich anders, als „eine

---

*) Es kann nichts aus dem Menschen hervorkommen, was nicht schon als Keim oder Anlage in ihm liegt. Will man etwas Willkürliches aus ihm machen, so verdirbt man ihn. (I.)

**) Alles, was als Anlage im Menschen ruht, soll hervorgefördert werden, nichts vernachlässigt werden. Gänzliche Vernachlässigung einer Seite giebt immer eine Art Carricatur. Nur der Ganz- und Vollmensch ist der wahre Mensch. Harmonische Entwickelung ist auch hier die Parole. (V.)

Die hier citirten fünf Noten enthalten die Fundamentalsätze der anthropologischen Erziehung. Die logische Aufeinanderfolge dieser Sätze ist durch die zugesetzten römischen Ziffern angegeben.

***) Dr. Wichard Lange, Randglossen zu den pädagogischen Bewegungen der Gegenwart. Halle, 1864.

Gemeinschaft aller sittlich-religiös disponirten Naturen, die nach Herzensreinheit, Liebe, Willenseinheit mit Gott streben und in diesem Streben sich anfeuern lassen durch das Vertrauen zur Vaterliebe Gottes. Das fromme Leben im Geiste Christi steht überall im Vordergrund, nirgends ein Lehrsatz. Selbst wenn Christus vom „Glauben" spricht, meint er nicht eine Ansicht, sondern „Vertrauen" zu dem Vater im Himmel und zu ihm, den er gesandt („dein Glaube hat dir geholfen") und in diesem Vertrauen, in dieser festen, unerschütterlichen Zuversicht, jene Willensstärke, die für's Himmlische alles Irdische daran-giebt. Und die Grundlagen, die Jesus Christus gelegt hat, sollten sie wirklich nichts Positives enthalten? Fiele dieser Tadel nicht auf ihn, den Meister, zurück? Machte man ihm damit nicht zum Vorwurf, was bisher sein Ruhm gewesen: daß sein Evangelium so einfach, daß es die Unmündigen verstehen? Die Lehre Jesu streitet nicht mit der Naturwissenschaft, nicht mit der Culturentwickelung in Philosophie und Geschichte, nicht mit der Humanität, die nicht religionslos sein will*), folglich auch nicht mit der Pädagogik. Man will die Einheit in den Erziehungsprincipien, den gleichen sittlichen Tact der Lehrer, den wahren Schulgeist in der Einheit der Confession der Lehrenden suchen. Als ob in dieser Beziehung eine Einheit vorhanden wäre und je vorhanden sein würde! Welche Verschiedenheiten in der Auffassnng der Lehre bestehen nicht innerhalb einer und derselben Confession neben einander! Das Christenthum läßt, Gott sei Dank, Raum dazu. Giebt es nicht Protestanten, die katholischer sind, als viele Katholiken, und Katholiken, die protestantischer sind, als viele Protestanten? Wo ist die Grenze, sofern dieselbe nicht in Satzungen gesucht wird, die wohl in Lehrschriften stehen, nicht aber in den Herzen der Menschen? Und giebt es nicht Juden, die christlicher sind, als viele Christen? „Ein Mensch sieht, was vor Augen ist, aber der Herr siehet das Herz an." (1. Sam. 16, 7.).**) In welchem

*) Ad. Treblin, Diaconus zu Bernhardin in Breslau. Die Lehre Jesu nach den drei ersten Evangelien. Breslau, 1870.

**) „Offenbarung und keine; ein persönlicher Gott und eine Naturkraft oder Weltseele; ein National-Gott Jehovah als Gesetzgeber und Richter und ein dreieiniger Gott der Liebe und Gnade; Gott über, in, unter der menschlichen Vernunft; Erbsünde, Sündenfall und angeborne Unschuld; liberum arbitrium, Mit-Verdienst, Tugend, Selbstbeseligung und dagegen nur Sündenbewußtsein, Rechtfertigung, Heil allein durch und aus Gnade, Prädestination; Evangelium und keins; persönliches Fortleben und keins; göttliche Fürsorge und Schicksal; göttliche Leitung und Zufall; Hören auf Gott und Horchen auf die Welt; weiter Blick und Schritt in die Ewigkeit, und enger Horizont und kurzer Tritt bis in's Grab ꝛc. Das Alles sollte keine Kluft zwischen den verschiedenen Glaubensgenossenschaften begründen? keine innersten Verschiedenheiten in dem ganzen Gebiete des geistigen Seins erzeugen?" Scheibert a. a. O. S. 54.

Lehrer-Collegium von gleicher Confessionalität sind denn Katholiken oder Protestanten, die eine völlig gleiche Anschauung und Auffassung der Lehren ihrer Kirche besitzen? Consequenterweise müßte man also doch noch weiter gehen und nicht blos Confessionsschulen, sondern auch noch Sectenschulen errichten. Ist nicht seiner Zeit durch die Errichtung sogenannter „christlicher Gymnasien“ (die aber nicht blos christliche sein sollten, sondern protestantische von bestimmter Färbung) dargethan worden, daß den Confessionellen die gleiche Confessionalität noch keineswegs genügt? Und wo sind denn die Früchte dieser auserlesenen christlichen Sectenschulen? Wahrlich, es stände schlimm um die Erziehung, wenn dieselbe das Privilegium des Confessionalismus sein sollte.

Erzieher und Lehrer müssen einander ja wahrhaft innerlich begegnen, die Lehrer bedürfen ja eines gleichen sittlichen Maßstabes, eines gleichen sittlichen Urtheils, die Schule bedarf ja eines Schulgeistes, wie Herr Schulrath Scheibert ihn so schön geschildert, „der mäßig erzieht, ermahnt, straft, der die Strebsamen trägt und hebt, die Lässigen mahnt und treibt, die Trägen zwingt und züchtigt, die Sittlichen wärmt, die Ringenden stärkt, die Wankenden hält, die Starken bändigt, die Schwachen kräftigt. Einen solchen Schulgeist hat die Anstalt, in welcher das Lehrer-Collegium sich bis zu der pädagogischen und didactischen Einheit hindurch gearbeitet hat und in derselben sich fort und fort so erhält, daß ein gleichartiges Beurtheilen, Anfassen und Leiten eines und desselben Zöglings statthat, und jenes so dem Schüler gleichsam als eine Gesammt-Persönlichkeit gegenübersteht. Diese vollkräftige, gleichsam potenzirte Persönlichkeit, in der alles Subjective der einzelnen Erzieher nicht unter-, sondern aufgegangen ist, tritt in jedem einzelnen Erzieher als dieselbe, mit gleichem sittlichem Urtheile in der Hand dem Schüler entgegen. Das ist die in einem so erarbeiteten, nicht zu überliefernden und zu vererbenden Schulgeiste liegende Macht.“

Es giebt wenig pädagogische Schriftsteller, die eine so tiefe Einsicht in das Wesen der Schule bekunden, und wenig solche, die dasselbe so richtig zu erfassen und meisterhaft darzustellen verstehen, wie Herr Scheibert. Ein Schulmann kann das Vorstehende gar nicht ohne aufrichtige Bewunderung lesen. Aber gleich dahinter steht der Satz: „Wo die Lehrer ungleicher Confessionalität sind, da kann sich ein Schulgeist gar nicht

---

Sind das wirklich blos confessionelle Verschiedenheiten? Finden sich in dem einen oder in dem andern Stücke Gläubige und Ungläubige, Erleuchtete und Irrende blos auf Seite der Protestanten oder der Katholiken oder der Juden? Sind sie nicht da und dort?

bilden.“ Als Provinzial-Schulrath hat der Herr Verfasser sicherlich ja auch Anstalten kennen zu lernen Gelegenheit gehabt, in welchen dieser Schulgeist *trotz* der gleichen Confessionalität aller Lehrer *nicht* waltet. Mit ihr allein ist es also nicht gethan. Es ist, wie mit Luthers: „Wasser thuts freilich nicht.“ In seiner unübertrefflichen Schilderung des rechten und ächten Schulgeistes sagt es uns der Herr Verfasser aber selber besser, woher dieser Schulgeist kommt; er sagt es in dem Worte: „*erarbeitet*“, d. h. errungen und erkämpft, erfleht und ersorgt, vom Director *und* den Lehrern, mit Selbstüberwindung und mit Ueberwindung aller feindlichen Mächte, mit sittlichem Ernst, mit Ausdauer und mit Kraft. „Wie einer lies't in der Bibel, so stehet an seinem Hause der Giebel,“ das gilt auch hier. Wie der Lehrer, so die Klasse; wie der Director, so die Anstalt. Wir sagten oben, daß die Einheit der Schule (also auch die Einheit der Einwirkung auf die Schüler in Erziehung und Unterricht, die Einheit des Schulgeistes, der Schulzucht, der Beurtheilung der Schüler) einzig und allein bestehe in der dort ausgeübten *untheilbaren Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit*, als deren Repräsentant der Director anzusehen sei, den man mit Recht auch dafür verantwortlich mache. Darauf kommen wir auch hier wieder zurück.

Der Geist, von dem der Director erfüllt ist, wird stets auch der Geist der Schule sein. — Ist der Director von religiösem Geiste durchdrungen, so wird dieser auch in der Schule walten, ohne daß viel davon geredet wird; hat er selber beten gelernt, so werden's auch die Schüler lernen. Ist er ein ideal gesinnter, unabläßig strebender, nach dem Höchsten und Besten ringender, sich selber niemals genügender Mensch, so kann niedrige Gesinnung, Faulheit und Selbstzufriedenheit neben ihm nicht aufkommen. Geht ihm die Wahrheit über Alles, läßt er sich von keinem seiner Mitarbeiter übertreffen in der Gewissenhaftigkeit, in der Pflichttreue, in der Uneigennützigkeit, in der aufopfernden Liebe, ist er streng gegen sich selbst, mild gegen Andere, zeigt er Festigkeit des Willens in der Handhabung einer strengen Zucht, einer durchgreifenden Disciplin, haßt er allen Mechanismus und Schlendrian, ist er kein „Deus ex machina“, sondern ein „spiritus creator“, trachtet er selber unabläßig darnach, ein tüchtiger Erzieher und Lehrer zu sein, so mag er immerhin evangelisch oder katholisch sein und „evangelische, katholische, jüdische, dissidentische, reform-jüdische, reform-katholische oder reform-evangelische Collegen zu Mitarbeitern haben: sie werden mit ihm arbeiten, jeder an seinem Platze, alle in seinem Geiste, und die Arbeit wird *Ein* Werk sein. Mit dem Worte Jacobs: „Ich lasse Dich nicht, Du segnest mich denn!“ bannt er den rechten Schulgeist in sein Haus,

Digitized by Google

wäre es auch um den Preis, daß ihm „die Hüfte verrenkt“ würde. — Und die Lehrer. Sind dieſe tüchtig, ſind ſie in ihrem Thun und Trachten eines Sinnes mit dem Director, wollen ſie, wie er, das Beſte der Schule und der einzelnen Schüler, handeln ſie nach denſelben für richtig erkannten Grundſätzen, fördern ſie ihre Schüler im Wiſſen und Können, gewöhnen ſie dieſelben an Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß und gute Sitte, leiten ſie dieſelben an zur Selbſtbeherrſchung, zur Bekämpfung böſer Neigungen, zum Arbeiten am inwendigen Menſchen, erziehen ſie zum Gehorſam, zur Wahrhaftigkeit in Gedanken, Worten und Werken, zur Nächſtenliebe, zur Pietät, zur Gottesliebe, begeiſtern ſie für alles Gute und Edle, für alles Hohe und Heilige *etwa auf Grund ihres confeſſionellen Glaubensbekenntniſſes*, aus Motiven, die proteſtantiſcher oder katholiſcher Natur ſind? Oder thun ſie das Alles auf Grund einer ſittlichen Nothwendigkeit, auf Grund des Auftrags, den Haus und Schule, Kirche und Staat ihnen ertheilen, auf Grund des Gewiſſens, das Jedem ſagt, welches Glaubens er auch ſei, ob er recht oder unrecht thut, auf Grund der zahlreichen Gottesgebote im Alten und im Neuen Teſtament, die von ihnen, wie von jedem gottesfürchtigen Menſchen nicht blos treue Pflichterfüllung, ſondern auch das fordern, daß ſie ihr Werk vollbringen „nicht mit Dienſt allein vor Augen, als den Menſchen zu gefallen, ſondern als die Knechte Chriſti, daß ſie ſolchen Willen Gottes thun von Herzen, mit gutem Willen (Eph. 6, 6.)? Sind die allerlei Stimmungen und Geſinnungen, Wollungen und Strebungen, deren oben gedacht wurde, und die das Schulleben tagtäglich erzeugt und hervorruft, zu deren Aeußerungen es tagtäglich Anlaß bietet, deren Unterdrückung oder Förderung, deren Abſchwächung oder Steigerung, deren Trennung oder Vereinigung noththut, ſind ſie reinmenſchliche Empfindungen und Beſtrebungen, oder ſind ſie es nicht? Und denkt der Lehrer, der ſolcher Weckung und Regelung ſich unterzieht, denkt er dabei an die Dogmen ſeiner Kirche, läßt er ſich von Motiven leiten, die aus ſeinem Bekenntniß kommen? Oder handelt er lediglich als Menſch und Erzieher, als Helfer und Berather, als Warner und Freund, als Tröſter und Arzt?

Der wahre Erzieher hat, ob er ſä't oder ausrottet, ob er ermuntert oder zurückdrängt, ob er antreibt oder unterdrückt, ob er lobt oder tadelt, ob er liebt oder leidet, dem Zögling gegenüber nur *Ein* Gefühl: wenn er jung iſt, das des *erwachſenen Freundes*, der dem Schüler naheſteht, wenn er älter iſt, das des *Vaters*, deſſen Stelle er vertritt, mit deſſen Vollmacht er darum auch ausgerüſtet iſt. Seine Liebe und ſein Ernſt, ſeine Schonung und ſeine Strenge *können* gar nicht

anders ſein, als oäterlich. Welcher Vater aber, der ſeinen Sohn lobt oder tadelt, ſich ſeiner freut oder ihm zürnt, ihn belohnt oder ſtraft, denkt dabei jemals an ſeine Confeſſion oder handelt aus Motiven, die er nur als Proteſtant oder als Katholik haben könnte! Thäte es einer, ſo würde ſeiner Rede ſicherlich alle Unmittelbarkeit und aller Erfolg fehlen, weil ihr die Geradheit und die Wahrheit fehlen würde. Das Vaterwort aus dem Herzen heraus trifft hingegen ſtets, auch wenn der augenblickliche Trotz des Sohnes es vielleicht nicht merken laſſen will, und es wirkt nach; auch ein ſchlagendes Bibelwort, nicht zu oft, ſondern zur rechten Zeit und mit Vaterernſt oder mit Mutterliebe geſprochen, hat noch ſtets ſeine Wirkung gethan und wird ſie immer thun. Dieſen Vaterernſt und dieſe Vaterliebe fühlt der Zögling auch aus dem Wort und Weſen des Erziehers heraus, wenn dieſer nur ſonſt der Mann darnach iſt, d. h. wenn deſſen eigenes Leben, Thun und Walten das geſprochene Wort nicht Lügen ſtraft. Der Zögling denkt, wenn ihm Mangel an Gewiſſenhaftigkeit vorgehalten wird, oder wenn ſein Streben Anerkennung findet, nimmermehr daran, daß der Lehrer vielleicht in eine andere Kirche geht, als er. Der Lehrer aber, der auf keinem andern Grunde ſtände, als auf dem der Confeſſion, und der von dort her ſeine Kraft und ſeine Stärke holen müßte, der wäre verloren, der taugte überhaupt nicht zum Erzieher.

Wie ſehr die Confeſſionellen auch dagegen proteſtiren mögen, ſie ändern doch das Factum nicht, daß die Gebildeten unſerer Zeit — die Confeſſionellen ſelbſt mit eingeſchloſſen — mit ihrer ganzen Lebensanſchauung, mit ihrer Herzensrichtung und Geſinnung über die Confeſſionalität hinaus- und emporgewachſen ſind zu der Humanität, welche als die edelſte Frucht der Religion, der Wiſſenſchaft und der Kunſt bezeichnet werden darf. Hier begegnen einander die Edelſten und Beſten dieſer Zeit und aller Zeiten, hier verſtehen die Edelſten und Beſten aller Bekenntniſſe einander, hier vereinigen ſie ſich mit einander zu jeglichem guten Werk, auch „um des Herrn willen“. Der Widerwille gegen den Materialismus, die warme Anerkennung der ſittlichen Ideen, die Unterſtützung und Förderung, welche das Gute überall findet, die Vermehrung und Hebung der Unterrichtsanſtalten aus Communalmitteln, die Beſtrebungen zur Beſſerung der ſocialen Zuſtände, die erfolgreichen Sammlungen für Verunglückte und Nothleidende aller Art, die menſchlichere Behandlung der Kriegsgefangenen, die aufopfernde Pflege der Verwundeten, ſind das nicht alles Beweiſe davon, daß das Wort: „Edel ſei der Menſch, hülfreich und gut“ in immer weiteren Kreiſen Lebensmaxime wird, daß die werkthätige Liebe in unſerer Zeit größer iſt, als in irgend einer Zeit vorher? Und iſt dieſes Fortſchreiten im Guten, dieſe Ausbreitung des Gottesreiches auf Erden etwa die

Digitized by Google

That blos des einen, nicht auch des andern Bekenntnisses? Ist nicht das Beste, was die einzelnen Bekenntnisse aufzuweisen haben, worin eine treibende Kraft liegt, das Wasser, das da ewig quillt, — ist es nicht das, was die Bekenntnisse mit einander gemeinhaben und worüber kein Streit ist? Wie wäre denselben denn ohne das die doch immer sichtbar werdende Befolgung des Wortes möglich, welches Lessing im Nathan den Richter sagen läßt, und dessen Gedanke den Kern ebenso des göttlichen Gesetzes wie der Fabel von den drei Ringen bildet: „Es eifre jeder seiner unbestochnen, von Vorurtheilen freien Liebe nach!“ Wer es bis dahin noch nicht gewußt hätte, wie himmelweit entfernt von einander Confessionsgenossen in ihren religiösen Anschauungen stehen können, ferner, wie die wahre Humanität Menschen verschiedenen Glaubens einander nahezubringen vermag, und wie völlig einverstanden solche, sofern nur das Dogma schweigt, auch in Fragen sein können, die das religiöse Gebiet berühren, dem haben es jüngst im norddeutschen Reichstage die Reden zeigen können, die dort über die Todesstrafe gehalten worden sind. Der Jude Lasker und der katholische Geistliche Künzer stellten sich beide auf den religiösen und sittlichen Standpunkt, und — beide sprachen unter dem Beifall des Hauses für die Aufhebung der Todesstrafe.

Schon die Gegenwart gehört der Humanität, die Zukunft wird ihr noch mehr gehören. Die Pädagogik ist die rechte Hand der Humanität, sie kann nicht rückwärts-, sie muß vorwärtszeigen. Die Tendenz unseres Zeitalters ist die Versöhnung, nicht der Streit, die Vereinigung, nicht die Trennung, der Friede, nicht der Krieg. Die Schule darf nicht ferner einseitigkirchlichen Interessen dienen. Sie ertheilt nach wie vor den Religionsunterricht confessionell, aber in allen übrigen Lectionen unterrichtet, lehrt, übt und erzieht sie die Schüler aller Bekenntnisse gemeinschaftlich; sie darf nicht ferner die Confessionen einander gegenüberstellen. Sie ist Gemeinde- und Staatsanstalt. Als solche ist sie interconfessionell, als solche wird sie auch ihre erzieherische Aufgabe lösen.

IV.

Die corporative Selbsthülfe der Lehrer.

Von Dr. Ferd. Schnell.

Wir bringen dieses Thema in der Hoffnung zur Sprache, daß mit der neuen Zeit, die nunmehr für das gesammte Deutschland beginnt, daß mit der Verjüngung unseres deutschen Vater-

Digitized by Google

landes zur Einheit, Freiheit und Selbständigkeit auch eine neue und bessere Zeit für die deutsche Schule anbrechen werde. Das ist wenigstens dringend zu wünschen und thut dringend noth, des deutschen Landes und Volksthums wegen eben so sehr, wie um der Schule selbst willen. Denn soll unser deutsches Volk zu neuem Leben und Werden gelangen, so muß es gleichzeitig auf dem Wege erneueter gesunder Bildung geschehen, zuförderst jener allgemeinen und volksthümlichen Bildung, welche die allgemeine Volksschule zu begründen und fortzupflanzen hat, und somit ist die Schule bei der Erneuerung Deutschlands ein Factor, der mitzählt, und mit dem man rechnen muß, wenn der große Gedanke und die noch größere That der deutschen Einigung und Selbständigkeit sich zugleich von innen heraus organisch weiter entwickeln soll. Man hält und führt ein Volk auch durch seine Bildung sogar am sichersten zusammen. „Die gebildetste Nation wird in Zukunft auch die herrschende sein."

Andererseits bedarf die Schule selbst, bedürfen die gesammten Schul- und Lehrerverhältnisse dringend einer Reform nicht nur, sondern grundaus einer Regeneration, einer Neugeburt, um auch endlich nach langem Kampfe und Zwiespalte aus dem zeitherigen unglückseligen Zustande der Halbheit, der Noth und des Drangsals befreit zu werden, um ebenfalls zur vollberechtigten Einheit, Freiheit und Selbständigkeit, zur Vollkraft, zur vollen gesunden Blüthe und Frucht zu gelangen.

Dies ist dringend und um so dringender nöthig, als gesunde Bildung aller Staatsangehörigen vielleicht das einzige und zugleich wirksamste Mittel zur friedlichen Entwickelung der Dinge ist, und als die neue Schule, die Schule der Gegenwart und Zukunft, mit ihren alten Aufgaben eine neue zu lösen hat, zum Frieden nämlich und zur Ausgleichung der zerrissenen Zustände, der friedlichen auflösenden Gegensätze mitzuwirken, die in die moderne Gesellschaft wie ein zersetzendes Gift gedrungen sind, und die von gar manchen Seiten so recht geflissentlich genährt werden.

Die Schule bedeutet jetzt, natürlich zunächst für das heranwachsende Geschlecht, zuoberst Friede und Versöhnung; das ist ihre neueste und schönste Mission. — Die Kirche, deren eigentliche Aufgabe dies sein sollte, erfüllt dieselbe nicht mehr und kann sie nicht mehr erfüllen, nachdem sie in feindliche Confessionen auseinander gefallen ist, und nachdem diese sich wiederum in Parteien und Secten gespalten haben, die alle einander ausschließen, bekämpfen und bis zum Haß verfolgen, immer neuen Streit, Hader und Fanatismus erzeugend und fortpflanzend. In Deutschland wäre aus diesem unheilvollen Zustande vielleicht Rettung möglich durch die in richtiger Erkenntniß der Lage der Dinge von bekannter Seite angestrebte Bildung einer

Digitized by Google

deutschen Volkskirche; aber — das gehört nicht hierher, wiewohl die freie deutsche Volksschule als Friedensschule eines der wirksamsten Mittel dazu sein möchte.

Soll inzwischen die Schule als solche das große schöne neue Ziel mit den alten Aufgaben erreichen, so müssen insbesondere die Lehrer als die unmittelbaren Organe und Verwalter derselben, zugleich im wohlverstandenen Selbstinteresse, sich neu und mannhaft regen und auf dem Wege freier corporativer Vereinigung durch Selbstrath und Selbstthat zeigen, daß sie als Stand sammt der Schule der Autonomie, der Freiheit, Mündigkeit und Selbständigkeit fähig, daß sie den Aufgaben der modernen Schule vollständig gewachsen sind.

Aus diesem Erwägen und Ermessen ist das Nachfolgende geschrieben, und aus diesen Gesichtspunkten wünschen wir es von Standes- und Berufsgenossen geprüft und bethätigt zu sehen. —

In allen Kreisen des socialen und beruflichen Lebens gewinnen die neuen genossenschaftlichen Vereinigungen mit jedem Jahre an Umfang und Bedeutung, nachdem die alten Zünfte sich aufgelöst haben und den Zeitgenossen an ihrer Statt die Macht freier corporativer Vereinigung zur wechselseitigen Selbsthülfe zum Bewußtsein gekommen ist durch Thatsachen und Erfolge, nie in die Augen springen. Es möchte in Deutschland kaum doch einen Beruf und Stand geben, der nicht in irgend einer Weise für persönliche und gemeinsame Angelegenheiten sich in kleineren und größeren Kreisen bereits zusammengeschaart hätte. Die „Association" ist ein Weckruf und Wahrspruch der Zeit geworden, der sich selbst für Personen verschiedener Stände und Berufsarten bezüglich der gegenseitigen Selbsthülfe glänzend bewahrheitet hat. Wir erinnern nur an die verschiedenen Versicherungsanstalten und an die günstigen Ergebnisse der von Schultze-Delitzsch ins Leben gerufenen Genossenschaften. Tausenden und aber Tausenden von Personen und Familien ist dadurch in menschenwürdiger Weise namhafte Hülfe zu Theil geworden. Und doch sind das alles erst Anfänge im Verhältniß zu dem, was daraus mit der Zeit Großes entstehen kann und wird.

In jedem Falle ist es als ein mächtiger Fortschritt der Kultur anzuerkennen, daß die Menschen in freier Gemeinschaft und Gegenseitigkeit für sich zu sorgen je länger je entschiedener und allgemeiner bestrebt sind.

Es kommt dabei nur auf das richtige Grundverhältniß der Personen und Familien zu den Gemeinden und dem Staate an.

Wie die Einzelpersonen und Familien gegen Gemeinde und Staat, so haben diese allerdings auch gegen jene Verpflichtungen. Allein Gemeinde und Staat müssen der Hauptsache nach

Digitized by Google

doch, wenn sie für die Entwickelung der Einzelnen zur persönlichen Kraft und volksthümlichen Bildung gesorgt haben, und wenn die persönliche Freiheit, oder die freie Persönlichkeit als Grundcharakter des Menschen und als fester maßgebender Grund aller menschlichen Verbindungen von der Familie an bis zur Staatsgemeinde hinauf bestehen bleiben und gewährleistet werden soll, Jeden auf sich selbst, auf die eigene Kraft und Arbeit anweisen und es daher auch der freien Vereinigung der Personen überlassen, wie sie in vielen einzelnen Fällen nach eigenem Ermessen sich auf gesetzlichem Wege gegenseitig Beistand zu leisten als zweckmäßig erachten. Das gehört zum Begriffe und Wesen der Freiheit des modernen Staats, und diese Freiheit und Selbständigkeit gilt für alle Menschen und Berufsstände ohne Ausnahme, mithin auch für Lehrer und den Lehrerstand. Und dieser Stand, worunter wir hier speziell den der Volksschullehrer verstehen, hat in dieser Hinsicht namhafte Fortschritte gemacht; denn er hat sich mehr und mehr in kleineren und größeren Kreisen frei vereinigt, um sich gegenseitig zu rathen und zu helfen.

Wir erinnern nur an die von Diesterweg angeregten Pestalozzivereine in allen deutschen Landen, wodurch schon viele, sehr viele Wittwen und Waisen aus großer Noth errettet worden sind, und die den thatsächlichen Beweis liefern, daß auch der Lehrerstand in freier Gemeinsamkeit viel zu leisten vermag. Gleichwohl fehlt diesem Stande in beruflicher und socialer Beziehung fast noch in allen Staaten eine wohlgegliederte, eine corporative Vereinigung von Grund auf. Auf eine solche Organisation hinzuwirken und sie neu anzuregen, ist der Hauptzweck dieser Blätter. Ehe wir jedoch auf denselben eingehen, rufen wir unseren Standesgenossen ins Gedächtniß, in welchem unglückseligen Ausnahmezustande allen anderen Beamten gegenüber sich der Lehrerstand befindet. Gehen wir dabei immer von Thatsachen aus. Eine so trostlose als unleugbare allgemeine Thatsache ist: die Lehrer befinden sich, allen anderen Beamten gegenüber, obwohl sie keiner Beamtenklasse an Einfluß nachstehen, und obwohl sie an Zahl jede einzelne überragen, in einem kläglichen, verderblichen und fast unerträglichen Noth- und Ausnahmezustande, und leider gilt dies in allen Hauptpunkten ihrer amtlichen Verhältnisse.

Was zuerst die Bildung betrifft, so ist es darum und zwar um die Vor-, Aus- und Fortbildung in gleichem Maße höchst übel bestellt.

Die Lehrer der Volksschule, die auf dem platten Lande, die Mehrzahl bildend, sogar vorzugsweise, haben eine der schwierigsten und einflußreichsten Aufgaben zu erfüllen. Dies liegt auf der Hand, wird aber selten nach Gebühr gewürdigt und

Digitized by Google

muß daher immer auf's Neue hervorgehoben werden, bis Hülfe wird gewährt worden ſein.

In der Menſchenwelt, wie in den einzelnen Menſchen wird mit der fortſchreitenden Kultur die geiſtige und ſittliche Kraft der mehr und mehr maßgebende Factor, da der Menſch hauptſächlich dadurch die Natur, die phyſiſche und materielle Kraft unter ſeine Herrſchaft bringt, und da dadurch der Werth jedes einzelnen Menſchen nicht nur, ſondern auch der Werth aller Dinge beſtimmt, erhöht oder erniedrigt wird, je nachdem jener Factor beſchaffen iſt. Geiſt und Sittlichkeit aber in dem jungen Menſchen wach zu rufen und zu pflegen, alles allgemeine Wiſſen und Können, das die Menſchenwelt ſich im Laufe der Jahrhunderte und Jahrtauſende errungen hat, in wenigen Jahren der Jugend anzueignen und damit zugleich deren geiſtiges Leben natur- und kunſtgemäß zu bethätigen und zu kräftigen, das iſt die ſo bedeutende als ſchwierige Arbeit des Lehrerſtandes, um ſo ſchwieriger, als der Menſch, von Natur roh und ungebildet, eben nur bildungsfähige Anlagen beſitzt, die von Gebildeten mit großer Geſchicklichkeit, mit großer Einſicht und Sorgfalt gebildet werden wollen. Denn wer Bildung erzeugen will und ſoll, der muß vor allen Dingen ſelbſt gebildet ſein, eine tüchtige Bildung beſitzen und dazu die Kunſt und Wiſſenſchaft, die Bildung zu erzeugen und fortzupflanzen, was jedenfalls eine ganz beſondere Kunſt und Wiſſenſchaft, die der Pädagogik iſt.

Iſt dieſe Folgerung und Forderung richtig — und nur Blödſinn oder böſer Wille werden immer wieder den nutzloſen Verſuch beginnen, dagegen anzukämpfen —: ſo muß nach dieſer Anſchauung die Vor-, Aus- und Fortbildung des Lehrerſtandes immer auf's Neue ſcharf ins Auge gefaßt und möglichſt gefördert werden.

Zunächſt alſo die Frage: Welche Vorbildung wird den Lehrern der Regel nach gewährt?

Zur Beantwortung dieſer und aller folgenden Fragen iſt nöthig, um für die Bildungs- und geſammten Verhältniſſe des Lehrerſtandes einen Maßſtab zu haben, dieſe Verhältniſſe beſcheidener Weiſe nur mit denen der gebildeten Subalternbeamten zu vergleichen, denen die Lehrer, was die Nothwendigkeit und Bedeutung ihres Amtes betrifft, mindeſtens nicht nachſtehen, wie wohl ſelbſt von Seiten derer zugegeben werden wird, die auf Lehrer und Schule immer noch mit mißgünſtigen Blicken herabſehen, weil ſie entweder nicht wiſſen, was Bildung beſagt und bedeutet, oder weil ſie im tiefſten ſittlichen Weſen ſelbſt ungebildet oder wohl gar verderbt ſind.

Was zunächſt die Vorbildung der Lehrer betrifft, wir meinen die Bildung, die ſie der Regel nach vor dem Eintritte ins Seminar erhalten, ſo befinden ſie ſich, jenen Beamten gegen-

Digitized by Google

über, im entschiedenen Nachtheile. Denn alle diese Beamten, seien es Post-, Gerichts- oder Verwaltungsbeamten, werden in Preußen z. B. zu ihrer beruflich-praktischen Ausbildung nur auf Grund ihrer bis Prima genossenen Gymnasial- oder Realschulbildung zugelassen und erhalten also mit allen gebildeten Berufsständen eine gleiche wissenschaftliche Grund- und Vorbildung.

Für die Seminaraspiranten gilt geradezu das reine Gegentheil: für dieselben werden kümmerliche Präparandenanstalten womöglich in den kleinsten Städten und auf dem platten Lande errichtet, Anstalten, deren Bildungsweise und -Ziel mit der Gymnasial- und Realschulbildung auch nicht entfernt zu vergleichen ist.

Die Lehrer sind also, obwohl sie den Menschen, sage den Menschen in seiner wichtigsten Angelegenheit, in seiner Bildung, wovon beim Menschen für Einzel- und Gemeinwohl viel, wenn nicht das Meiste abhängt, zu behandeln und in diesem Betracht die erste und schwerste Aufgabe zu lösen, weil die Kultur zu begründen und anzubahnen haben, von vornherein von der besseren gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Vorbildung aller anderen gebildeten Stände und Beamten sozusagen systematisch ausgeschlossen, wie wenn sie einer ganz eigenen Spezies von Menschen und nicht der gebildeten Menschenwelt angehörten. Das kann nicht richtig sein und ist nicht richtig.

Und wie steht es weiter um ihre fachwissenschaftliche Ausbildung in den Seminarien? Kann dort nach dem, wie die Dinge in diesen Anstalten stehen und liegen, überhaupt von wissenschaftlicher Ausbildung die Rede sein?

Auch auf diese Frage wird eine kurze Erörterung eine genügende oder vielmehr ungenügende Antwort geben. Um die betreffenden jungen Leute von gebildeten Kreisen, von dem Familienleben und den allgemeinen Kulturverhältnissen möglichst abzuschließen, weist man sie nach dem Vorbilde mittelalterlich klösterlicher Zucht, Gefangenen nicht unähnlich, in geschlossene Anstalten, die in oder bei Städtchen liegen, wo die Sonne der Kultur kaum als Morgenröthe erschienen ist, wo der Mondschein der Halbbildung die nach Licht und Leben verlangenden Jünglingsseelen auf dem dunklen und finstern Grunde einer theologischen Afterbildung umnebelt und umdüstert, und wo von tiefer und gründlicher pädagogischer Fachbildung keine Spur zu finden ist.

Ueber ihre leibliche Ernährung und Verkümmerung in diesen unheimlichen Städten wäre viel Trauriges zu berichten, wenn auch nur die Hälfte von dem wahr ist, was alle die erzählen, die dort mit Mehlbrei und Kartoffeln vorzugsweise ernährt worden sind in einem Alter, in dem Lunge, Muskeln ꝛc.

Digitized by Google

sich am kräftigsten entwickeln und somit der festen und kräftigen Nahrung bedürfen.

Wie dem aber auch sei, jedenfalls ist der Mensch der Hauptgegenstand, den die Lehrer und zwar, wie schon bemerkt, in der wichtigsten Beziehung seines Lebens zu behandeln haben, und der gesunde Menschenverstand verlangt daher in jedem Falle, daß die künftigen Lehrer das Hauptobject ihrer beruflichen Thätigkeit, um es richtig zu behandeln, vor Allem auch richtig und gründlich kennen lernen müssen, ähnlich wie es bei der Ausbildung der Aerzte geschieht, die es ebenfalls mit dem Menschen als dem Hauptobjecte ihrer Wissenschaft und Kunst zu thun und demgemäß vor Allem Anthropologie aus medizinischen Gesichtspunkten sich anzueignen, was man so nennt, zu studiren haben.

Selbst der Handwerker, der Holz oder Eisen oder einen anderen Gegenstand bearbeitet, vermag ohne richtige Kenntniß seines Objects und seiner Werkzeuge nichts Tüchtiges zu leisten.

Die künftigen Lehrer müßten also, um für Amt und Beruf richtig und tüchtig vorbereitet zu werden, folgerecht, ähnlich den Aerzten, in erster Linie Unterricht in der pädagogischen Anthropologie, bez. Seelenkunde (Psychologie) erhalten, und die Erziehungs- und Unterrichtslehre wäre darauf zu begründen und aufzubauen, um so mehr, als jede anders begründete Pädagogik ein abstractes Phantasie-, ein leeres Luftgebilde, eine Fata Morgana ist.

Auf solche Weise berufsmäßig ausgebildet, würde der Lehrer in den Stand gesetzt, seine schwer verantwortliche Kunst mit innerer Theilnahme und Hingabe auszuüben und darin seine Freude und Befriedigung zu suchen und zu finden. Was aber geschieht bezüglich dieses Hauptbildungspunktes in den Seminaren und was müssen die jungen Männer dort hauptsächlich lernen?

Zur pädagogisch-anthropologischen Bildung genügen nach den preußischen Regulativen „einige Hülfssätze der Anthropologie“ und gehört die reichliche Speisung mit theologischen Dogmen und geistlichen Materialien aller Art hierher. Zu den ersten Lehrern und den Directoren der Seminare werden darum nicht wohlerfahrene Schul-, nicht von der Pieke auf tüchtig erprobte Fachmänner, sondern Theologen berufen, die als junge Männer, als Kandidaten oder als Geistliche die Aufgabe zu lösen haben, die Seminaristen vorwiegend mit geistlichen Stoffen zu sättigen, mit Auswendiglernen von biblischen Geschichten und Sprüchen, von geistlichen Liedern ꝛc. bis zum Aeußersten, wo nicht bis zum Uebermaß zu regaliren und anzuspannen. Wenn es nicht wirklich so wäre, so sollte man es kaum glauben, daß das in heutiger Zeit noch möglich sei.

Wir wollen nun nur noch behufs Vergleichung dieser

berufsmäßigen oder vielmehr unberufsmäßigen Lehrerbildung einen Blick auf die übliche berufsmäßige Bildung der Thierärzte werfen, deren berufliche Hauptgegenstände unsere Hausthiere, also immerhin ganz werthvolle Geschöpfe sind. Von den künftigen Thierärzten verlangt man zur Zeit in Preußen z. B. behufs Aufnahme in die Thierarzneischule das Gymnasialzeugniß für Secunda, demnächst aber, und das durchaus sach- und berufsgemäß, daß sie drei Jahre hindurch als Hauptobjecte ihres Wissens und ihrer schätzbaren Kunst die Natur und Kunde der Hausthiere unter Anleitung wissenschaftlich gebildeter Fachmänner recht gründlich studiren. Wo bleiben dagegen die künftigen Menschenerzieher und Lehrer, für die „einige Hauptsätze der Anthropologie" und eine theologische Afterbildung zur fachwissenschaftlichen Vorbereitung und Ausbildung genügt? Nein, nun und nimmer genügt, nun und nimmer genügen kann und wird, und ob auch noch zehnmal zehn solcher Regulative von höchster Stelle erlassen werden. — —

Und damit der Lehrerstand schließlich nicht etwa aus der Art schlage, sich nicht etwa aus seinem Zwitterzustande selbst errette, so wird er sogar noch in seiner Fortbildung unter spezielle geistliche Vormundschaft gestellt; denn es finden zu dem Zwecke in Preußen z. B. allmonatliche Local-, allvierteljährliche Kreis- und alljährliche General-Lehrerconferenzen unter geistlicher Bevormundung statt, die mit geistlichen Ansprachen und erbaulichen Betrachtungen begonnen und geschlossen werden. Die Fortbildung aller andern Beamten bleibt hingegen ganz wie es mündigen und selbständigen Männern und gebildeten Beamten angemessen ist, ihrem eigenen Ermessen überlassen, und wird dieselbe vollends nicht unter fremde Leitung und Vormundschaft gestellt. Auch ist hierzu noch die Thatsache hervorzuheben, daß an die Bildung aller Beamten in Preußen z. B. je länger je größere Ansprüche gemacht werden, indeß von der Lehrerbildung im Gegensatze zu früher das reine Gegentheil gilt. Wenn dies nicht eine merkwürdige Thatsache ist, so giebt es keine. Worin liegt das, und was bezweckt das? Diese und ähnliche Fragen mit den folgenschweren Wirkungen zweier Thatsachen zu bedenken, müssen wir unsern Lesern überlassen. —

Nächst der Bildung der Lehrer gehört zu den Hauptpunkten ihrer Verhältnisse zweitens ihre Gehaltsstellung, weil der nervus rerum (gerendarum), das leidige Geld, auch für Lehrer, so lange sie Menschen und auf Kleidung, Brot und Nahrung angewiesen sind, schwer in's Gewicht fällt.

Und wie die Bildungs-, so sind die Gehaltsverhältnisse der Lehrer nicht kurz und gut, sondern kurz und schlecht — abnorm, wie wir gleich sehen werden. Die obengenannten Subalternen beziehen in Preußen z. B., sobald sie fest angestellt werden, ein

Digitized by Google

Jahrgehalt von mindestens 400 Thalern, und dasselbe steigert sich im Laufe der Zeit für alle ohne Ausnahme bis auf 700 Thaler, für viele bis über 800 und 1000 Thaler. Dazu sind ihre Pensionsverhältnisse höchst günstig, ebenso die ihrer Wittwen. Denn ihre Pensionsberechtigung beträgt nach dem 15. Dienstjahre $^1/_4$ des etatsmäßigen Gehalts, nach 20 Jahren $^6/_{16}$, nach 25 Jahren $^7/_{16}$ und so fort alle fünf Jahre $^1/_{16}$ mehr bis zu $^{12}/_{16} = ^3/_4$ des Gehalts, und für Pensionen ihrer Wittwen können sie unter sehr günstigen Bedingungen bei der allgemeinen Staats-Wittwenkasse durchaus anständig sorgen.

Wie steht es hingegen mit den bezüglichen Lehrerverhältnissen?

Nach den 1867 vom Ministerium veröffentlichten „Statistischen Mittheilungen über das Elementarschulwesen in Preußen" hatten 1864 zu Stadt und Land mit Einschluß der Lehrer an Mittelschulen und öffentlichen höhern Töchterschulen durchschnittlich je ein Lehrer eine Diensteinnahme von 218 Thaler, die Stadtlehrer je 294 und die Landlehrer je 185 Thaler. Wir verweisen in dieser Beziehung auf die bekannte lehrreiche Schrift: „Der Rückschritt in der Dotation der preußischen Volksschule. Von Dr. W. Jütting zu Einbeck." Und dazu ist noch zu bemerken, daß viele dieser Lehrer, ja die meisten dieses ihr geringes kümmerliches Einkommen obenein für zwei Aemter, für ein Kirchen- und ein Schulamt beziehen, und daß sie also als Kirchen-Beamte nicht einmal an Sonn- und Festtagen Ruhetage haben. Und werden die Lehrer in Preußen z. B. pensionirt, so erhalten sie in allen Fällen $^1/_3$ ihres kümmerlichen Einkommens aus dem Einkommen der Stelle, so daß der Amtsnachfolger $^1/_3$ des Einkommens entbehren und mit dem Emeritus um die Wette darben muß; ihre Wittwen sollen aber nunmehr endlich je 50 Thlr. Pension erhalten, während der geringste Steueramtsdiener seiner Wittwe als Pension 100 Thaler zu sichern vermag.

Wenn das keine kläglichen Ausnahmeverhältnisse sind, so giebt es keine. —

Und endlich kommt noch, damit die Dreizahl der Mißverhältnisse für die Lehrer voll sei, ein dritter Hauptpunkt als schreiender Ausnahmezustand in Betracht, der nämlich bezüglich der Beförderung und Ehrenstellung, sowie bezüglich der Unmündigkeit und Unselbständigkeit des Lehrerstandes. —

Alle jene Subalternen werden mit der Zeit wenigstens nach dem Dienstalter (der Ancienneität) in höhere und besser dotirte Stellen befördert, erhalten bei Ehrenauszeichnungen den Rathstitel und den rothen Adler-Orden 4. Klasse, und stehen, was die Hauptsache mit ist, unter Leitung erfahrener Fachmänner ihres speziellen Berufes und Amtes. Beim Lehrerstand findet in Betreff aller dieser Punkte wiederum das reine Gegentheil statt. Denn 1. von Beförderungen nach dem Dienstalter ist bei der

großen Mehrzahl nicht entfernt die Rede, so daß oft ein junger Lehrer von 25 Jahren eine beſſere Stelle erhält als ein ausgezeichneter und verdienter Lehrer im reiferen und reifſten Alter; 2. in höhere Stellen gelangen ſelbſt die tüchtigſten, die begabteſten und fleißigſten Lehrer höchſt ſelten oder nie; 3. dem Range nach ſtehen die Lehrer auf gleicher Stufe mit den ungebildeten niedrigſten Subalternen, bez. mit Boten, Actenträgern, Nachtwächtern und andern dergleichen ehrlichen Leuten, mit denen ſie in der Regel als Jubilare nach 50jähriger Dienſtzeit die niedrigſte Auszeichnung, das Allgemeine Ehrenzeichen erhalten; und was 4. die Vorgeſetzten des Lehrerſtandes betrifft, ſo ſind ſie nicht aus dieſem Stande hervorgegangene Schulmänner, keine wohlerprobten Fachmänner, ſondern Geiſtliche von dem Ortsſchulaufſeher an bis zum Schulrath hinauf. Der Schul- und Lehrerſtand, ein Appendix und eine Art Laienbrüderſchaft der Geiſtlichkeit, iſt alſo inſofern ein unmündiger, unfreier und unſelbſtändiger trotz der großen Zahl ſeiner Mitglieder und trotzdem, daß die Schule im Staats- und Gemeinweſen einen eigenen Organismus bildet, und daß die Lehrer, mit denen die Schule als ihren unmittelbaren Organen und Verwaltern ſteht oder fällt, eigenthümliche Bildungsaufgaben zu löſen haben. — Wir kommen nun zur Nutzanwendung der traurigen Geſchichte, zur Beantwortung der Frage: Was folgt aus alle Dem?

Kurz und beſtimmt viererlei:

1) Unter den Nothſtänden der Lehrer leidet die Schule und Jugend, die Volksbildung und Volkswohlfahrt, das Einzel- und Gemeinwohl in gleichem Maße; 2) es muß dieſen kläglichen, um nicht zu ſagen erbärmlichen Zuſtänden um der Schule und Lehrer willen auf dem Wege der Geſetzgebung zum Heile der Jugend und zu Ehren der Staaten endlich gründlich abgeholfen werden; und 3) die Lehrer müſſen beſonders in dieſer dreifachen Beziehung bei den geſetzgebenden Körpern um Abhülfe immer wiederholt petitioniren und 4) iſt der Lehrerſtand unter ſolchen Umſtänden doppelt und dreifach veranlaßt nicht nur, ſondern entſchieden verpflichtet, behufs eigener Pflege und Förderung ſeiner Intereſſen ſich zu ermannen und in corporativer Vereinigung für ſich zu ſorgen um ſo mehr, als die Staaten und Gemeinden, ſelbſt wenn ſie für Schule und Lehrer überall durch eine neue zeitgemäße Schulgeſetzgebung, wie z. B. in Hamburg, in angemeſſener, würdiger Weiſe das Nothwendige und Rechte gethan haben werden, immer noch viel und vieles der geſetzlich erlaubten und ſittlich gebotenen Selbſthülfe und Selbſtfürſorge der Lehrer anheimſtellen werden und müſſen, ganz ſo, wie es bei andern Ständen und Beamten geſchieht und geſchehen muß.

Und ſo iſt eine andere Hauptfrage endlich die: Wie und zu welchen Zwecken haben ſich die Lehrer in corporativer Weiſe

Digitized by Google

zu vereinigen, wie sich in socialer und pädagogischer Beziehung gegenseitig durch Rath und That Hülfe zu leisten? Im Allgemeinen sind wir der Ansicht, daß, soll die corporative Vereinigung der Lehrer, ihre freie Association zu den beregten Zwecken sich fruchtreich und durchgreifend wirksam erweisen, sie eine möglichst allgemeine sein und die Lehrer zu Stadt und Land, in jedem Bezirke und Kreise zu einem fest- und wohlgegliederten Ganzen verbinden müsse.

Wir denken uns diese Vereinigung in folgender Weise und zu folgenden bestimmten Zwecken in's Leben gerufen.

In jedem politischen (in Preußen landräthlichem) Kreise, bez. in größeren Städten nach Bezirken, vereinigen sich die Lehrer zu einem Kreislehrerverbande auf Grund folgdender oder ähnlicher Statuten, die aber jedenfalls möglichst einfach, kurz und bestimmt sein müssen.

§ 1.

Die unterzeichneten Lehrer des Kreises, bez. des Bezirkes der Stadt N. N. treten zu einem Kreislehrerverbande zusammen, der im Allgemeinen die auf Gegenseitigkeit beruhende pädagogische und sociale Selbstfürsorge und Selbsthülfe seiner Mitglieder in corporativer Weise bezweckt.

§ 2.

Mitglied des Kreislehrerverbandes kann jeder Schulmann werden, der eine Lehrerprüfung bestanden hat, als Lehrer an einer öffentlichen oder Privat-Schule angestellt ist oder als Schulamts-Candidat oder Lehrer-Emeritus dem Lehrerstande angehört.

§ 3.

Zum Vorstande des Kreislehrerverbandes wird durch absolute Stimmenmehrheit der anwesenden Verbandsmitglieder alljährlich auf der ersten Hauptversammlung erwählt: 1) ein Vorsitzender, 2) ein Rechnungsführer und 3) ein Schriftführer mit je einem Stellvertreter.

§ 4.

Die Vorsitzenden müssen ihren Wohnsitz möglichst im Mittelpunkte des Kreises haben, und in Kreislehrerverbänden mit Landlehrern müssen auch diese im Vorstande vertreten sein.

§. 5.

Bestimmte Beiträge sind Seitens der Verbandsmitglieder nicht zu leisten, sondern die etwa entstehenden Kosten von den Mitgliedern je zu gleichen Theilen zu tragen.

§ 6.

Alljährlich findet der Regel nach eine Hauptversammlung statt. Ort und Zeit der nächsten Versammlung werden durch Stimmenmehrheit bei der letzten Hauptversammlung festgesetzt. Der Vorstand kann in dringenden Fällen außergewöhnliche Hauptversammlungen zusammenberufen.

Digitized by Google

§ 7.

Auf den Hauptversammlungen, zu denen Mitglieder aller Stände als Gäste Zutritt haben, werden nur pädagogische Gegenstände besprochen, pädagogische Vorträge gehalten, Unterredungen und Berathungen gepflogen, Petitionen beschlossen ꝛc.

Discussionen über Religion als solche sind ausgeschlossen und nur Besprechungen über den pädagogisch-methodischen Religionsunterricht gestattet.

§ 8.

Die Hauptversammlung hat das Recht, Lehrer und Nichtlehrer durch Stimmenmehrheit zu Ehrenmitgliedern des Kreislehrerverbandes zu ernennen.

§ 9.

Der Kreislehrerverband verpflichtet jedes seiner Mitglieder, für die pädagogischen und socialen Angelegenheiten des Kreises und des gesammten Lehrerstandes nach Kräften zu wirken, insbesondere für Schule und Lehrer durch Wort und That privatim und öffentlich in angemessener, der Sache und den Personen entsprechender Weise einzutreten.

§ 10.

Aus den Mitgliedern des Kreisverbandes können sich zu besonderen Zwecken einzelne Zweigvereine bilden. Der Zutritt zu diesen Vereinen steht jedem Mitgliede des Kreisverbandes durch bloße Anmeldung frei. Dagegen muß jedes Mitglied eines Zweigvereins dem Kreisverbande angehören.

§ 11.

Als solche Zweigvereine des Kreislehrerverbandes können sich auf Grund besonderer Statuten namentlich bilden: 1) Lese- und Gesang-, 2) Pestalozzi-, 3) Feuerkassen-, 4) Lebensversicherungs- und 5) Sterbekassenvereine.

§ 12.

Jeder Zweigverein wählt auf Grund seiner Statuten seinen eigenen Vorstand und hat selbstverständlich das Recht, für seine Zwecke besondere Versammlungen zu veranstalten.

Wenn einmal derartige Kreislehrerverbände und Zweigvereine überall gebildet sind, und dahin muß es kommen, wenn und wo die Lehrersache in Fluß kommen soll: so wird die Bildung von größeren Lehrervereinen, von Provinzial- und Landeslehrer-Conferenzen ꝛc. sich füglich daran anschließen lassen und so zu sagen von selber machen; ja wir werden auf diesem Wege zur Krönung des ganzen Werkes zu einem deutschen Lehrerverein gelangen. Denn wo die rechte Basis ist, da findet sich zur rechten Zeit auch die rechte Spitze, die das Ganze in einem Punkte verbindet. — Wir sprechen nun noch in Kürze von einigen der genannten Zweigvereine.

Digitized by Google

Ein Lehrer-Feuerkassenverein muß sich natürlich über eine ganze Provinz oder über ein ganzes Land erstrecken, um in's Leben gerufen werden und bestehen zu können. Eine solche Landesfeuerkasse ist neuerdings von Lehrern zu Wittstock im Regierungsbezirk Potsdam angeregt und das Statut dazu auch von denselben bereits sehr sorgsam ausgearbeitet worden. Der gute Gedanke und Plan verdient die thätigste und allgemeinste Theilnahme und Bethätigung. Wer darüber nähere Auskunft zu haben wünscht, dem wird sie Oberlehrer Krümmel in Wittstock auf Verlangen gewiß gern geben. Als eine erfreuliche Bemerkung zur Sache ist noch hervorzuheben, daß in Wittstock Lehrer aller Kategorien, auch Gymnasiallehrer, zu diesem Werke zusammengetreten und bestrebt sind, es in's Leben zu rufen. —

Was von der Nützlichkeit der Feuerkassenvereine, das gilt von Lehrer-Lebensversicherungsvereinen in nicht geringerem Maße. Auch solche Vereine, bez. Genossenschaften bestehen bereits, in Preußen namentlich für Postbeamte und für rheinische Lehrer, indem die letzteren mit der „Newyorker Germania" in Berlin einen desfallsigen Vertrag abgeschlossen haben.

Solche Lebensversicherungsvereine können sich übrigens auch einzeln und im Kleinen selbständig, ohne einem Provinzialvereine anzugehören, bilden und den ihnen gewährten außerordentlichen Rabatt nach eigenem Ermessen zu Krankenkassen oder zu andern gemeinsamen Zwecken verwenden, bez. auch untereinander nach Verhältniß ihrer Versicherungssumme theilen.*)

Jedenfalls verdient Seitens des Lehrerstandes auch diese Selbsthülfe die allgemeinste Beachtung und Bethätigung. Denn so nothwendig und nützlich die Lehrerwittwenkassen sind, so gewähren sie bekanntlich doch keine völlige Sicherheit dafür, daß die bezüglichen Geldbeiträge den Zahlenden für alle Fälle zu Gute kommen. Das Gegentheil findet bei Lebensversicherungen statt, da im Sterbefalle der Versicherten den Hinterbleibenden in allen Fällen die versicherte Summe ausgezahlt wird. Auch kann ein Lehrer sein Leben so versichern, daß er mit Erreichung eines bestimmten Lebensalters, z. B. des 70. Lebensjahres die versicherte Summe ausgezahlt und also fürs Alter einen bedeutenden Nothgroschen erhält, während, wenn er früher stirbt, die Versicherungssumme gleichwohl nicht verloren ist.

Ein kleines Kapital von 500—1000 Thaler wiegt immerhin etwas auf und ist jedenfalls ein schätzbares Mittel, um, sei es in der Stadt, sei es auf dem Lande, sei es von einer Wittwe oder sei es von einem Emeritus, ein kleines Geschäft zu beginnen, das eine Familie leidlich ernährt, wie uns dergleichen Fälle mehrfach bekannt sind. Besonders ist jüngeren

*) Näheres darüber ist unter des Verfassers Adresse Berlin, Adalbertstr. 28, 1 Tr., mit dem Vermerk „Versicherungssache" zu erfahren. —

Digitized by Google

Lehrern auf's Angelegentlichste anzurathen, solche Vereine zu bilden, bez. sich ihnen anzuschließen, da, je jünger der zu Versichernde ist, je geringere Beiträge er zu leisten hat, und da ein junger Lehrer, dessen Leben versichert ist, zu einem ehelichen Herzensbündnisse zu schreiten immerhin mit Hunger sich zu entschließen vermag. —

Doch genug, da die ganze, hier zur Sprache gebrachte Sache für sich selbst spricht. Wie andere Stände sich je länger je mehr vereinigen, so muß der Lehrerstand es thun, selbst wenn und wo für ihn alles gethan sein wird, was er zu fordern vollkommen berechtigt ist; denn auch in diesem Falle wird die corporative Vereinignug zum Zwecke der gegenseitigen Selbstfürsorge immer noch dringend nöthig sein und bleiben. Vorwärts denn zu Rath und That. Einzelne allein vermögen wenig, Viele vereint viel. „Einigkeit macht stark und Zersplitterung schwach." —

Es gilt die That!

V.

Pädagogische Quellenschriften.

Zwölf Briefe von Dr. Karl Schmidt.

I.

Köthen, 23. Novbr. 61.

Hochgeehrter Freund!

Auf Ihren Wunsch, den mir Fr. v. M. mittheilte, anbei Ihr Manuscr.. „Fröbel als Pestalozzianer" erscheint in der Nr. v. 15. Dezbr. Es würde also das beifolg. Manuscr. erst in den Januar- und Februar-Nummern abgedruckt werden können, da es wegen seiner Länge mehrere Nummern durchlaufen muß. Ich glaubte nun, es nicht bis dahin zurückhalten zu dürfen; doch darf ich wohl auf Rücksendung desselben, oder — falls Sie es bis dahin schon in die Gesammtausgabe verwendet hätten — auf einen Auszug daraus für die Zeitschrift rechnen.

Recht sehr freue ich mich, daß Sie die Gesammtausgabe der Fröbel'schen Werke übernommen haben; nun wird doch etwas Ordentliches daraus.

Vor einigen Tagen schickte mir Diesterweg das Jahrbuch, in dem ich von Ihnen denselben Gegenstand behandelt finde, den ich auf der Lehrerversammlung vornehmen will. Es ist mir das ein neuer Beweis, wie wir übereinstimmen in dem, was noth thut. Vielleicht haben wir sogar in gleicher Zeit den gleichen Gedanken gefaßt: bei mir kam er unmittelbar, als Hoff-

Digitized by Google

mann in Helgoland mich aufforderte, in Gera zu sprechen; ich zeigte ihm denselben deshalb auch sogleich als das Thema an, das ich behandeln werde.

Ich stecke über und über in Correcturen: in etwa 14 Tagen wird der vierte Band meiner Geschichte, der 50 Druckbogen einnimmt, im Druck beendet sein: er behandelt die brennenden Fragen der gegenwärtigen Pädagogik. Sie erhalten denselben sogleich nach seinem Erscheinen direct.

Mit freundschaftlichem Gruße

der Ihrige
K. Schmidt.

II.

Köthen, am Weihnachtstage 61.

Mein lieber Freund!

Recht herzlichen Dank für Ihren lieben Brief. Wie haben Sie mich damit erfreut! Es macht mich wahrhaft glücklich, daß ich in Ihnen einen Freund und in diesem einen Mann gefunden habe, mit dem ich in Weg und Ziel der Erziehung harmonire. Lassen Sie uns nun vereint ins Feld ziehen; ich denke, daß unser Feldzug nicht vergeblich sein wird.

Das zugleich als Antwort auf Ihre Frage: „Muß ich auch wieder Beiträge liefern?“ Sie wissen ja längst, was hierüber meine Ansicht ist. Und Sie wissen daher auch, daß ich Ihr „Ich bin bereit dazu“ mit größter Freude von Neuem ergreife.

Wie angenehm es mir ist, daß Ihnen die Charakteristiken von Diesterweg, Fröbel und Beneke im Allgemeinen gefallen, können Sie sich schon deshalb denken, weil Sie gewiß mit mir einverstanden sind, daß es etwas gewagt ist, diesen 4. Theil der Geschichte der Pädagogik überhaupt in die Welt zu schicken.

Was Sie über die Entwicklung der preußischen Pädagogik sagen, theile ich; doch halte ich zugleich das Emporwuchern der einseitigen formalistischen Pädagogik für ein wesentliches Moment, an das sich die preußische Reaction anklammerte, um mit ihrem anderen Extrem vorzutreten. Leid allerdings (— und daran dachte ich zuerst, als ich Ihren Einwurf las —), recht leid würde es mir thun, wenn man in der nebenbei hingeworfenen Aeußerung über die einseitigen Schüler Diesterweg's eine neue Rechtfertigung für das dermalige Gebahren in Preußen finden sollte. Ich denke aber, das wird dem ganzen Zusammenhange nach nicht möglich sein; besonders auch nicht möglich wegen der Stellung, die ich Diesterweg selbst gegeben. Daß er in Einem Kapitel mit Harnisch abgehandelt, giebt Harnisch noch nicht gleiche Berechtigung wie Diesterweg: meine Darstellung zeigt ja auch, wie von fruchtbringender Zukunft bei Harnisch

Digitized by Google

gar nicht die Rede ist, wohl aber bei Diesterweg. In dem Urtheil über Gräfe stimme ich Ihnen nicht zu. Sein Buch ist bedeutend. Seine Organisation des Realschulwesens in Kassel achtunggebietend. Auch scheint mir das Bürgerschulwesen in Bremen erst durch ihn zum Leben gelangt zu sein, wie denn auch Lüben und Janson wohl durch ihn erst dort einen Wirkungskreis gefunden haben. Ich halte Gräfe für ein organisatorisches Talent. Doch ist er jetzt, durch die furchtbare und so viele Leiden bringende Opposition, die er in Hessen durchmachen mußte, etwas gebrochen und deshalb auf dem Boden der Wissenschaft nicht mehr so lebendig, daß er die großen Gedanken Fröbels, gegen die er früher opponirt hat, mit Leichtigkeit sich sollte aneignen können.

Und nun, mein lieber Freund, Ihnen und den Ihrigen Glück und Heil zum neuen Jahre! Das wünscht von Herzen

Ihr
Karl Schmidt.

III.

Köthen, 10. März 62.

Mein lieber Freund!

Herzlichen Dank für Ihre mir durch Herrn Th. Hoffmann zugegangene Besprechung meiner Geschichte der Pädagogik. Es würde mich dieses Ihr Urtheil fast stolz machen, wenn ich nicht fühlte, daß ich dasselbe mehr Ihrer Güte, als meinem Verdienst zu danken habe. Nur die Eine Versicherung nehmen Sie als Dank dafür an, daß ich nämlich keinen Mann wüßte, über dessen günstiges Urtheil ich mich mehr würde gefreut haben, als über das Ihrige. Ich bin erfreut und stolz, daß Sie mein Freund sind, und ich denke, wir beide werden im Vereine noch manches Gute für die Pädagogik wirken können.

Sagen Sie Hoffmann meinen Dank für die Zusendung.

Der Ihrige
K. Schmidt.

IV.

Köthen, 6. April 62.

Lieber Freund!

Durch Herrn Hoffmann ist mir Ihre Kritik des 4. Bandes der „Geschichte der Pädagogik“ zugegangen. Ich danke Ihnen dafür. Betreffend die Aeußerung in dem Werke, worüber Sie zürnen, glaube ich, verstehen wir uns nicht recht, und gebe ich im Voraus zu, daß ich an dem Mißverständniß Schuld bin. Nur das Eine werden Sie mir gewiß zugeben, daß ich stets bestrebt gewesen bin, Diesterweg wesentlich von seinen Schülern zu unterscheiden, weil er unendlich mehr, als diese ist.

Digitized by Google

Diesterweg ist eine große Persönlichkeit, epochemachend für die Entwicklung der neueren Pädagogik; — ein Theil seiner Schüler in den 30. und 40. Jahren (wie ich das selbst in Anhalt beobachtet habe) war hohl, weil er — Diesterweg nicht verstanden und die Form, nicht den Geist von ihm geerbt hatte: ein Geschick, das fast jeden großen Mann trifft. Darum ist es mir nicht recht, daß Sie S. 308 unten und S. 309 oben — in dem Satze zusammengezogen haben: „Der rationalist. Pestal. unter der Fahne Diesterwegs" ꝛc., weil es in Ihrer Darstellung leicht den Anschein gewinnen kann, als ob Diesterweg selbst diese Fahne getragen, indeß ich sagen will, daß Diesterweg's Schüler diese Fahne aufpflanzten und unter ihr auf dem Wege des Formalismus gingen. Doch — wozu diese kleinen Auseinandersetzungen? Ich denke, Sie könnten mir nicht zürnen, selbst wenn ich einmal in Nebensachen von Ihnen abweichen sollte, wie ich nicht glaube, daß ich es Ihnen könnte. Denn in Wahrheit hält uns doch ein größeres, ein heiliges Centrum zusammen. Darum für immer

der Ihrige
Karl Schmidt.

V.

Köthen, 6. October 62.

Lieber Freund!

Heute Nacht nach 12 Uhr bin ich von einer längeren Reise durch Tyrol und Oberitalien mit meiner Frau nach Köthen zurückgekehrt. Ich habe Wochen lang köstliche Genüsse gehabt, — in Kunst und Natur zu Venedig, Verona, Mailand, Comer-See ꝛc. geschwelgt. Nun bin ich wieder im ruhigen Hafen eingelaufen; aber es wird noch einige Wochen dauern, ehe ich mich in das gewöhnliche Geleise hineinfinde. Wissenschaftlich gearbeitet habe ich deshalb seit langer Zeit nicht und werde ich auch für's Erste noch nicht. Ich muß erst innerlich verarbeiten, was ich durchlebt.

Darin der Grund meines langen Schweigens. Von Ihren Sendungen erhielt ich durch meinen Schwager immer nur kurze Notizen, worauf von mir an diesen zurückging, daß Ihre Arbeiten sofort in die Zeitschrift eingerückt werden sollten. Sie erhalten dieselben beifolgend.

Wenn Sie also auch von mir seit lange kein schriftliches Lebenszeichen erhielten, so glauben Sie nicht, daß ich Ihrer nicht oft gedacht. So oft wir in der herrlichen Natur uns erfreuten, hat meine Frau und Angelika, die auch mitreiste, auseinandergesetzt, was Sie gerade da (in dieser Gegend ꝛc.) sagen würden ꝛc. Im Geiste haben wir Sie oft bei uns gehabt.

Ich weiß nicht, ob ich Ihnen früher schon schrieb, wie uns

Digitized by Google

Ihr Humor erfreut hat und wie mein Schwager Ihre und damit unsere Angriffe lange Zeit mit den Worten „Der Kerl!“ abgewehrt hat.

Nun denn, mit freundschaftlichem Gruß wie immer

der Ihrige
K. Schmidt.

VI.

Köthen, 30. Novbr. 62.

Mein lieber Freund!

Es sind jetzt alle Schwierigkeiten überwunden. In meiner Familie geht's wieder gut. Auch sind endlich die vielfachen Unterhandlungen über meinen Weggang von hier zu Ende geführt. In den letzten Zeiten waren von Gotha aus wie auch von Breslau wiederholte Anfragen an mich ergangen. In Breslau war meine Wahl als Stadtschulrath außer Zweifel gestellt: die Stelle hatte jedoch für mich etwas Fremdes; sie ist fast rein administrativ, und ich dachte mir die Lage außerordentlich schrecklich, daß, wenn ich eine Schule äußerlich organisirt und das Geld für dieselbe wie für die Lehrer von den Stadtverordneten herausgearbeitet hätte, dann die Provinzialschulräthe kämen und mit den Regulativen im Innern herumwirthschafteten: denn das hätte ich mir müssen gefallen lassen. Ich habe deshalb mit dem 1. April 63 die Stellung in Gotha angenommen, nachdem dieselbe im Allgemeinen meinen Wünschen entsprechend geordnet ist. Ich gehe dorthin als Schulrath und habe als solcher die Seminardirection und Landesschulinspection. Das Seminar wird ganz meinen Wünschen gemäß organisirt. Auch die Landesschulinspection ist dahin geregelt, daß die Kreisschulinspectoren an mich ihre Berichte einzusenden und ich darüber dem Ministerium Bericht zu erstatten habe. Ich selbst bin verpflichtet, 30 Schulen jährlich zu inspiciren und dem Ministerium darüber zu berichten. Zwischen dem Generalsuperintendent und mir (— das war überhaupt der Punkt, an dem die bisherigen Verhandlungen immer von Neuem scheiterten und weshalb man auch auf kurze Zeit von mir abgesprungen war und sich an Lüben gewandt hatte —) sind die Geschäfte dahin getrennt, daß der Generalsuperintendent bei seinen Kirchenvisitationen mit den Schulkindern in der Kirche eine kirchliche Katechese abhalten kann, daß er sich aber in keinem Punkte in das technisch Pädagogische mischen darf und deshalb die Schule gar nicht zu besuchen hat; ja daß er sogar da, wo er in seinen kirchlichen Katechesen nach seiner Ansicht Mängel entdeckt haben sollte, dies schriftlich dem Staatsministerium vorzutragen hat, worauf ich als Landesschulinspector bei der Berathung darüber im Staatsministerium hinzu zu ziehen bin.

Digitized by Google

Alles das — für jetzt noch vertrauliche Mittheilungen, die Sie nicht weiter als an Hoffmann mittheilen mögen, dem ich in beifolgenden Zeilen (die Sie ihm gefälligst zukommen lassen) nur im Allgemeinen meine Berufung angezeigt habe.

Ganz der Ihrige
K. Schmidt.

VII.

Köthen, 22. Febr. 63.

Mein lieber Freund!

Ich habe mich herzlich gefreut, mit Ihren Zeilen doch wenigstens einmal wieder ein Lebenszeichen von Ihnen vernommen zu haben. Leider ist es mir wegen überhäufter Arbeit nicht möglich, in nächster Zeit Sie persönlich zu begrüßen; ich muß diesen Lieblingswunsch aufgeben und werde Sie nun wohl erst in Mannheim sehen.

Für die Pädagogik bin ich nicht ganz lässig gewesen. Ich habe einen Auszug aus meiner „Geschichte" ꝛc. gemacht, den ich sogleich im Seminar gebrauchen will und der Ostern erscheinen wird. Auch habe ich eine kleine Schrift geschrieben: „Die Reform der Lehrerseminare und der Volksschule" — mein Programm, mit dem ich in Gotha dem Ministerium und dem Lande sagen will, wie und wo ich gehe. Ich wünsche vor Allem der letzteren Schrift Ihren Beifall. Sie drängt mit Entschiedenheit auf Selbständigkeit der Schule. Nur von diesem Grunde aus denke ich in Gotha Ersprießliches wirken zu können. Ohne diesen Grund würde dort meines Bleibens nicht auf Lebenszeit sein.

Ueber unsere Zeitschrift zu Mannheim. Sie haben doch den Plan nicht aufgegeben?

Mit herzlichem Freundschaftsgruße
für immer der Ihrige
K. Schmidt.

VIII.

Köthen, 10. März 63.

Mein lieber Freund!

Recht so; — ich freue mich und danke Ihnen zugleich, daß Sie scharf ins faule Fleisch eingeschnitten. Wir werden nach allen Seiten hin kämpfen müssen, damit uns das reactionäre Gesindel nicht über den Kopf wächst.

Auch ich scheine schon im Kampfe zu stehen, noch ehe ich in Gotha angelangt bin. Man ist in Gotha bei Berathung eines Schulgesetzes. Der Regierungsentwurf ist weder Fisch noch Fleisch, — nur darin ganz, daß er für die Theologen die Regierung über die Volksschule festhält, wodurch ich dann der Bediente derselben werde und alle meine Vorschläge nur

Digitized by Google

dann erst genehm sind, wenn sie von den Theologen (Schwarz und Petersen) berathen und genehmigt sind. Diesem Regierungsentwurf gegenüber hat die Landtagscommission einen anderen Entwurf vorgelegt, der nur in Bezug auf den Religionsunterricht confus ist, sonst vollständig, consequent, der Pädagogik der Gegenwart entsprechend. Ich hörte nun jetzt, daß die Regierung das ganze Schulgesetz zurückziehen wolle, wenn der Landtag nicht den Regierungsentwurf anzunehmen gewillt. Ich habe es in diesem Falle für meine Pflicht gehalten, an Schwarz, der bei Berathung des Schulgesetzes als Regierungscommissar fungiren wird, zu schreiben und ihn zu bitten, daß er nicht seine Hand zu solchem reactionären Treiben bieten möge. Ich habe ihm zu Gemüthe geführt, daß wenn die Regierung die Emancipation der Schule von der Geistlichkeit, welche der Landtag fordert, abschlüge, der Reaction auf dem Boden der Volksschulpädagogik von Gotha aus ein entschiedener Sieg und der Entwicklung derselben, wie sie die Gegenwart mit Macht anstrebt, ein unheilbarer Schlag geworden. Ich habe ihm gesagt, daß der Regierung aus solchem Verfahren kein Heil erwachsen würde, weil sie in wenigen Jahren müßte, was sie jetzt nicht gewollt, und daß er (Schwarz) deshalb dem Staatsminister überzeugend klar machen möge, wie die Emancipation der Schule von der Geistlichkeit keine Trennung der Schule von der Religion sei. Ich habe endlich darauf hingewiesen, wie alle bedeutenden Pädagogen der Neuzeit diese Selbständigkeit der Volksschule und zwar mit Recht forderten. Ich habe endlich erzählt, daß demnächst ein Buch von mir erscheinen würde — „Die Reform der Lehrerseminare und der Volksschule" —, worin ich diese Befreiung der Schule von der Bevormundung der Geistlichkeit mit aller mir zu Gebote stehenden Energie vertreten würde, und habe endlich hinzugesetzt, daß der Herzog von Coburg-Gotha hierbei mein und aller freigesinnten Pädagogen Verbündeter sei, indem er mir schon vor einem Jahre unter Anderem schrieb:

> „Auch darin stimme ich mit Ihnen vollständig überein, daß Sie eine vernünftige Unabhängigkeit der Schule von der geistlichen Bevormundung verlangen; denn der Stand des Lehrers ist gleich wichtig wie der des Geistlichen, da sollte ihm vor Allem die Achtung gezollt werden, die er verdient." —

Sie fragen nach dem Resultat? — Ich habe bis jetzt keine Antwort erhalten. —

Mit herzlichen Grüßen von meiner Frau, von Angelika, von allen Köthenern, vor Allem aber von

Ihren
K. Schmidt.

Den 11. März.

Heute habe ich Antwort von Schwarz. Beschwichtigend: es soll ein Ortsschulvorstand, Kreisschulinspectoren gewählt werden. Aber im Ministerium? Da wollen die Herren Geistlichen das letzte Wort behalten. Und das ist's, worum's sich zuletzt handelt.

Der Ihrige
K. Sch.

IX.

Gotha, 20. Octbr. 63.

Mein lieber Freund!

Als ich vor einigen Tagen von einem mehrwöchentlichen Aufenthalte zu Köthen mit meiner Familie hierher zurückkehrte, fand ich Deine beiden prächtigen Gaben — die Hundstagsgedanken und die Randglossen — mit Deinem lieben Briefe vor. Ich fiel sogleich darüber her und habe mich — wenn mir auch in den Randglossen alte Bekannte entgegen traten — doch wieder von Neuem weidlich daran ergötzt. Du triffst immer den Nagel auf den Kopf: auch mit Tabarz! — Weh hat mir die Nachricht gethan, daß Du Dich nicht recht wohl befandest; hoffentlich treffen Dich diese Zeilen wieder ganz munter an. Mit meiner Gesundheit geht es ziemlich gut. Doch scheinen nun meine Kämpfe allhier im Lande beginnen zu sollen. Die Geistlichkeit munkelt so im Stillen: „Er ist zu ideal;" „er führt die Seminaristen zu sehr in's Weite;" „die von ihm erzogenen Seminaristen werden keine Lust mehr an dem Kirchendienst haben." Wohlauf denn: Es gilt Freiheitskämpfe! —

Du erhältst hier eine kleine Schrift von mir: Kritisire mir doch den darin enthaltenen Religionsunterricht tüchtig! —

Mit unserer Zeitschrift wird's in diesem Winter wohl noch nichts werden können, wenigstens wenn Du viel auf meine Arbeit rechnest. Ich muß nämlich sofort eine neue Bearbeitung meiner „Anthrop. Briefe" in die Hand nehmen, was viele Zeit und Kraft erfordert.

Gestern hielt ich hier einen Vortrag über Nationalerziehung — vor den Seminaristen, Seminarlehrern, Lehrern der Stadt, vor dem Staatsminister, Generalsuperintendenten, Oberhofprediger und Hofprediger, Ministerialräthen, Juristen ꝛc. ꝛc. Er wird wohl nicht wenig dazu beitragen, mich für einen Idealisten zu halten: ich habe den ganz großen Kreis der Nationalerziehung skizzirt. Hoffentlich, — das wünsche ich sehr — erhält der Vortrag, den ich sofort an Berthelt geschickt, Deinen und Diesterweg's Beifall.

Meine Frau und ich — wir bringen unserem besten Freunde herzlichen Gruß! —

Dein
K. Schmidt.

Digitized by Google

X.

Gotha, 7. November. 63.

Mein lieber Freund!

Sehr spät erst erhältst Du von mir Dank für das schöne Geschenk, wie für Deine liebevolle Beurtheilung in dem Hamburger Schulblatt. Beides, besonders aber das liebe Bild, hat nun in diesen Wochen, wo ich fortdauernd unwohl war, immer wiederholt bei seinem Anblick Freude und Unterhaltung bereitet, indem ich dadurch oft in Gedanken mit Dir mich unterredet habe. Sei nun, mein lieber Freund, jetzt wo ich wieder etwas wohler bin (und leide nämlich so sehr an Kopf- und Zahnreißen, an Zerschlagenheit im ganzen Körper und an unruhigem Schlafe, daß ich mehrmals glaubte, ich würde das Nervenfieber bekommen), bestens bedankt für Deine liebe, schöne Gabe: sie hat nicht allein mir, sondern meiner Frau und meinen Kindern (sogar der Junge sagte, als er das Bild sah: „Onkel Lange!“), sowie meinen hiesigen Freunden, denen ich es zeigte, große Freude bereitet.

Mit meinen Arbeiten ist es nicht sehr vorwärts gegangen. Ich habe nur an einem Abriß der Geschichte der Anthropologie gearbeitet: es war mir unendlich interessant, einmal wieder die ungeheueren Eroberungen der Naturwissenschaften auf diesem Gebiete zu übersehen. An pädagog. Sachen bin ich gar nicht gekommen. Ich habe oft nicht die geringste Lust, etwas zu thun. Hoffentlich wird's bald wieder besser gehen!

In Deinem letzten Briefe hat mich besonders die Nachricht erfreut, daß Du frisch in Deinem Wirkungskreise lebst und strebst. Wie kerngesund hauchen mir immer Deine Arbeiten entgegen! Ich denke dabei stets: Wenn wir nur ein Dutzend Pädagogen in Deutschland hätten, die so von dem tiefsten Gedanken der gegenwärtigen Pädagogik durchdrungen wären und auf so ursprüngliche Weise ohne Schulmeisterzopf diese Gedanken darzulegen wüßten, so müßte es mit der deutschen Schule besser werden. Nun — Deine Arbeiten müssen anstecken, und sie werden es! —

Lebe nun wohl und sei herzlich gegrüßt von meiner Familie, vorzüglich aber von

Deinem

Dich aufrichtig liebenden
Freunde
K. Schmidt.

XI.

Gotha, 11. Januar. 64.

Mein lieber Freund!

Ich bin aus dem alten in's neue Jahr unwohl gegangen. Es waren recht böse Zeiten; doch scheint's nun besser werden zu wollen. Die erste Zeit dieses Besserwerdens aber ergreife ich

sofort, um Dir mit wenigen Worten meine herzlichsten Glückwünsche zum neuen Jahr zu bringen.

Laß uns wahre Freunde bleiben im neuen Jahr! —

Mit Freundschaft und Liebe der Deine

K. Schmidt.

XII.

Gotha, 8. Februar. 64.

Mein lieber Freund.

Wie konntest und kannst Du nur denken, daß ich Deine Kritik meiner kleinen Schrift hätte übel nehmen können! Nein, Du kennst mich zu gut, als daß Du in Wahrheit daran glaubtest! —

Ich bin krank. Nach 3 Wochen geht's nach Karlsbad: an der Lehrerversammlung nehme ich also nicht Theil. Wohl möglich, daß meine Krankheit, die mich nun schon fast den ganzen Winter an den Felsen des Nichts- oder wenigstens Wenig-Thuns schmiedet, unheilbar ist.

In solchen Fällen muß man an das Aeußerste denken und auf dasselbe gefaßt sein. Ich habe daran gedacht und darum so oft an Dich gedacht. Warum — an Dich? — Ich trage es Dir hiermit vor.

Du bist mir mein liebster Freund. Aber (— und ich sage das mit Stolz! —) auch der mir geistig verwandteste, gerade deshalb und dadurch, daß wir beide uns ergänzen. Darum — sollte ich bald oder auch nicht bald sterben: Ich lege hiermit meine geistigen Arbeiten in deine Hände. 1) Die Geschichte der Pädagogik; 2) Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts; 3) die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars in Gotha; 4) Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule; 5) das Buch der Erziehung; 6) Briefe an eine Mutter. Ich wünsche und bitte Dich hiermit, daß Du diese Werke nach meinem Tode als die Deinigen ansiehst und die neuen Auflagen in Deinem Geiste und im Geiste der sich fortentwickelnden Zeit (und dann geschieht's in meinem Sinne) besorgst und bearbeitest. Ich will noch in diesem Sommer mit meinem Schwager feste Contracte machen, von denen Du ein Exemplar erhalten wirst: von dem Honorar nimmst du soviel, als Dir deine Arbeit kostet; den Rest gibst Du meinen Kindern.

Nicht wahr, mein lieber Freund, es ist viel verlangt; ich würde es auch keinem Anderen zumuthen; — ich wage die Bitte nur an meinen liebsten Freund zu richten.

Nicht wahr — Du willst's? —

Mit den herzlichsten Grüßen für immer

Dein

Karl Schmidt.

VII.

Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft.

Von Prof. Dr. Haupt.

Schluß.

Eine bedauernswerthe Lücke in der Darstellung des Herrn Verfassers finden wir in dem, was er von der Theilnahme des weiblichen Geschlechts am Fortbildungsunterricht sagt, oder vielmehr nicht sagt. Seine Worte sind, daß es von der größten Bedeutung wäre für die Volksbildung, auch der weiblichen Jugend einen geeigneten Fortbildungs-Unterricht angedeihen zu lassen, der selbstverständlich in besonderen Räumen unter der Mitwirkung von Lehrerinnen zu ertheilen sein würde; Frauen der höhern Stände, welche für die Nothstände des Volks ein Herz haben, würden die Lehrerinnen zu unterstützen gern bereit sein; weibliche Handarbeiten müßten die Hauptsache sein; damit könnte die Lektüre geeigneter Schriften, sowie die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die für den Haushalt von Nutzen sind, und Unterweisungen in gemeinnützigen Gegenständen mannigfacher Art sehr zweckmäßig verbunden werden; namentlich würde der Zeichenunterricht gepflegt werden müssen. Damit ist nach unsrer Meinung wenig, vielleicht doch zu wenig gesagt. Wir fordern im Princip und im Allgemeinen ganz gleichen Unterricht für beide Geschlechter. Niemand wird verlangen, daß hier die Gründe dafür dargelegt werden; wir würden dann auf schwierige Kapitel der Frauenfrage kommen, worüber schon so viel gesprochen und geschrieben worden ist. Wir bemerken nur Folgendes. Das „ewig Weibliche“ liegt weder im Aeußeren, noch allein in der Verstandesbildung; es liegt im Inneren, in der weiblichen Sittsamkeit, Anmuth und Würde, und diese schöne Dreieinigkeit muß das Weib als ihr Heiligthum hüten und bewahren; das ist ein Mittel, um die gesellschaftlichen Zustände zu regeneriren. Eine Regeneration thut Noth, seitdem die Frauen Männer sein, d. h. durch den Verkehr mit den verschiedenartigen Elementen der Außenwelt zwischen Männern der verschiedensten Art, der verschiedensten Grade der Bildung und in den verschiedensten, der weiblichen Natur heterogenen Geschäften sich bewegen wollen — oder müssen. Es ist einseitig zu sagen: es giebt nur Ein Mittel, um die gesellschaftlichen Zustände zu regeneriren, es muß zur Häuslichkeit, zum Familienleben zurückgekehrt werden. Wie wenigen Jungfrauen wird jetzt das Glück zu Theil, eine Häuslichkeit zu begründen! Wenn es viele

Frauen giebt, die ſich berufen fühlen, Reden zu halten, Bücher zu ſchreiben, Vereine zu bilden und einen politiſchen Ueberblick zu erhalten ſuchen, ſo darf man über ſie den Stab nicht brechen, wenn ſie glauben, ihre Geiſteskräfte zum Nutzen ihrer Mitmenſchen verwenden zu müſſen. Ungerecht iſt es zu ſagen, die Haupttriebfeder ihres Gebahrens ſei Eitelkeit, ſie wollen ſich bemerkbar machen; Schiller ſagt „drinnen waltet die züchtige Hausfrau ꝛc.“ Man kann ſagen, wen der Geiſt Gottes treibt, die ſind Gottes Kinder. Wer weiß nicht, welchen Segen die jetzigen Frauen-Vereine in der Zeit der Noth ſchon geſtiftet haben und noch ſtiften? Und auch, wenn ein ſolcher Verein nur dazu dient, um die Kinder nicht bedürftiger, ſogar wohlhabender Eltern der mütterlichen Erziehung zu entziehen, es in die Hände junger, unerfahrener Mädchen zu überliefern, die der Erziehung ſelbſt noch bedürfen, kann man nicht behaupten, daß hier die Eitelkeit eine Rolle ſpiele, und daß die Frauen, die einem ſolchen Vereine viele Stunden ihrer Zeit widmen, klüger handelten, wenn ſie zu Hauſe blieben und ihre eignen Kinder erzögen, anſtatt die Erziehung anderer Kinder beaufſichtigen zu wollen. Es hängt Alles von Umſtänden ab. Die Frauenfrage greift am tiefſten in die Erziehungsfrage ein. Man ſagt: würde eine richtige Erziehungsmethode befolgt, dann hätten wir auch wohlerzogene Töchter, die einſt als Mütter wieder wohl zu erziehen im Stande wären; wir hätten auch wohlerzogne Söhne, die lieben, ſich verheirathen und frei von Vergnügungsſucht und Egoismus ihren häuslichen Herd gründen würden. Jede Uniformirung, jedes Schematiſche bei der Erziehung iſt vom Uebel; denn das Kind ſoll — nach dem unzweifelhaft richtigen Ausſpruch aller Pädagogen — naturgemäß erzogen werden. Alles Uniforme, Schematiſche widerſtrebt der naturgemäßen Erziehung: denn ſind wir Menſchen uniform? wo auf dem ganzen Erdboden? Aehnliches finden wir, ganz Gleiches nicht. Wie mit dem Aeußeren, Körperlichen, ſo iſt es auch mit unſerm Inneren, Geiſtigen beſchaffen, und nirgends findet man zwei Kinder, deren Temperament und Anlagen ganz gleich ſind. Will man alſo ein Kind naturgemäß erziehen, ſo muß die Erziehung auch ſeiner Natur angemeſſen ſein; denn naturgemäß erziehen, heißt mit andern Worten: Das, was das Kind umgiebt, muß mit ſeiner (ihm eigenthümlichen) Natur in Einklang gebracht werden“.

Rückſicht inſonderheit muß auf die Natur der Weiblichkeit genommen werden und auf die Verſchiedenheit der Altersſtufen, und da im Herzen, in der Seele, im Gemüth beſonders beim weiblichen Geſchlecht die Grundlage zum Guten und Böſen, nicht im Kopfe, im Geiſte wurzelt, ſo iſt die Gemüthsbildung hier Hauptſache. Die deutſchen Frauen-Bildungs- und Erwerbs-Vereine mit ihren Gewerbeſchulen tragen der Eigenthümlichkeit

des Weibes nicht überall Rechnung; für die Bildung der Frauen können nur Schulen, aber nicht Vereine richtig wirken; mögen daher die Frauenvereine ihre Thätigkeit auf Fortbildungsanstalten für Frauen zu allererst richten.

Diese Anstalten zur Hervorbildung des weiblichen Geschlechts, namentlich im Besonderen zur Ausbildung der Arbeits- und Erwerbsfähigkeit nach der Schulzeit müssen auch auf dem Lande anders als in der Stadt eingerichtet werden und verschiedene Abtheilungen oder Klassen haben. Auf dem Lande ist nur die unterste Stufe des Fortbildungsunterrichts nothwendig. In den Städten, wo auch für weibliche Personen gesorgt werden muß, welche, auch wenn ihnen nicht die Mittel zu einer gründlichen und umfassenden Fortbildung zu Gebote stehen, sich einem wissenschaftlichen Berufe zuwenden wollen, ist die zweite Stufe unerläßlich, und der Unterricht in aufeinanderfolgenden festen Lehrkursen zu ertheilen. Hier können nicht blos Krankenpflegerinnen, sondern auch Lehrerinnen gebildet, kurz der Zutritt zu allen Berufsgruppen eröffnet werden. Die Grundzüge der Physiologie, der Gesundheitspflege, Diätetik — würden für die Krankenpflege besonders gelehrt werden müssen — und können. Aeußerlicher Lohn für fleißige Schüler sei eine Verkürzung der Lehrzeit —, daß er sich frei lernt."

So halten Sie also, höre ich sagen, auch die vielgelobten und weitverbreiteten Frauen-Bildungs- und Erwerbsvereine für entbehrlich? Ja, — bei zweckmäßig eingerichteten und umfassenden Fortbildungsanstalten, welche dem weiblichen Geschlechte dasselbe gewähren als dem männlichen. Noch mehr entbehrlich scheinen die von Vielen geforderten gelehrten Schulen oder Hochschulen für Mädchen nach der Schulzeit, wobei jedoch zu bemerken, daß auf solchen weiblichen Hochschulen das gepflegt werden würde, was wir in jenen Gewerbsschulen am stärksten und bitterlichsten vermissen, und warum vorzüglich gegen sie Einwendungen erhoben werden können, — der deutsche Idealismus. Doch darüber ist anderwärts weitläuftiger zu sprechen, hier nur noch besonders zu betonen, daß die Fortbildungsanstalten vom Geiste des Idealismus durchdrungen sein müssen — auch für das weibliche Geschlecht.

Der Herr Verfasser ist der Meinung, daß tüchtigen Zöglingen der Fortbildungsanstalten, bei denen die körperlichen Uebungen nicht fehlen dürften, ohne Beeinträchtigung der militärischen Zwecke die Dienstzeit auf zwei Jahre beschränkt werden könne, und daß dies zugleich das wirksamste Mittel sein würde, den regelmäßigen Besuch der Fortbildungs-Anstalten herbeizuführen. Gott möge es geben! Gewiß würde auf dem Lande, wo der Unterricht auf die Wintermonate zu beschränken sein dürfte, Turnübungen im Sommer den Zusammenhang mit dem Winter-Unterricht unterhalten. Auf den Unterricht in den Winter-

Digitized by Google

abenden legt der Herr Verfasser besonders Gewicht. Wir sind der Meinung, daß in den Städten Montags Vormittag, Sonnabends Nachmittag und Sonntags Abend oder Nachmittag zum Fortbildungs-Unterricht wenigstens je zwei Stunden gewährt werden müssen — im Sommer wie im Winter. Der Montag-Vormittag wird noch vielfach als Sonntag selber oder als Sonntags-Nachfeier betrachtet, der Montag blauer Montag genannt. Am Sonnabend ruhen Nachmittags, wie zur Vorbereitung des Sonntags öfters die Geschäfte. Die Sonntagsschulen nach dem Gottesdienst sind altherkömmlich. Es kommt hier auf die zweckmäßige Vertheilung der Lectionen an, wobei den lokalen Verhältnissen Rechnung getragen werden muß. So haben oder gewinnen wir eine vollständige Schule nach der Schule. Die Lokale werden sich leicht finden lassen auch für den Montags-Unterricht; an den andern Tagen stehen sie ja leer. Lehrern und Lehrerinnen muß durch Abzug an den gesetzmäßigen Lektionen Zeit gegeben werden; Private dürften besonders am Montag beschäftigt werden und die größere Zahl des Lehrerpersonals bilden, männliche wie weibliche aus den gebildeten Ständen.

Aber woher die auch noch so geringen Kosten nehmen?

Wir haben schon gesagt, daß sich hier den Männerhülfsvereinen für das Erziehungswesen, wie sie sich in Berlin und an andern Orten bereits gebildet haben und sonst noch bilden werden, und den weitverbreiteten Frauenvereinen ein großes Feld ihrer Thätigkeit öffnet. Sodann ist es Pflicht der Communalbehörden, durch Errichtung und Förderung der Fortbildungsschulen für beide Geschlechter den unabweisbaren Forderungen der Zeit gerecht zu werden — zu ihrem eignen Vortheil — bei so geringen Kosten. Auf dem Lande wird es an Privaten fehlen, und werden den Schullehrern bedeutendere Remunerationen als in den Städten bewilligt werden müssen. Das ist ausführbarer, wenn erst die Kreisschulcommissionen, die für Stadt und Land gleichmäßig zu sorgen haben, ins Leben getreten sein werden; für jetzt fällt die Sorge den Landrathsämtern anheim und wird, wenn die Gutsbesitzer u. dgl. sich der Sorge nicht unterziehen wollen, seine Schwierigkeit haben. Da muß denn die Regierung mit ihrer Hülfe eintreten. Ueberhaupt mag der Impuls zunächst von den Regierungen und dem Cultusministerium ausgehen, wie zu allen idealen Bestrebungen.

Der Herr Verfasser weist die Pflicht der Regierungen in dieser Sache historisch nach und sagt sehr schön: Es ist eine nicht zu verkennende Erscheinung in der inneren Entwicklungsgeschichte der Völker, daß gewisse Ideen, die dazu bestimmt sind, als Hebel des Aufschwungs zu dienen, nachdem sie schon lange vorher vereinzelt aufgetaucht und wieder verschwunden waren, plötzlich als Volksgedanke wie ein mächtiger Strom hervorbrechen

Digitized by Google

und dann, entweder die Ufer gesetzlicher Ordnung mit wilder Naturkraft überfluthend, Zerstörung und Verderben im Gefolge mit sich führen, oder, wenn zur rechten Zeit erfaßt und in geregelte Bahnen gelenkt, als Impulse weitgreifender Umgestaltung epochemachend wirken.“ Als einen solchen aus mehr oder weniger klar erkanntem oder nur instinctiv empfundenem Bedürfnisse hervorgegangenen Volksgedanken betrachten wir nebst dem Triebe nach Selbstverwaltung den Trieb nach allgemeinerer Volksbildung, wie er sich in den vielfachen Bildungsvereinen ausspricht, und halten es für die Pflicht jedes Gebildeten, diesen Trieb in geregelte Bahnen lenken zu helfen — durch Errichtung und Organisirung von Fortbildungsanstalten, oder doch wenigstens durch praktische Vorschläge, die Resultate haben können. Die direkte Leitung der mit den Volks- oder Mittelschulen in unmittelbarem Zusammenhange stehen sollenden Fortbildungsschulen durch die Staatsschulbehörden, die absolute Beschränkung der Unterrichtszeit und Unterrichtsgegenstände der Volksschule, die Ablehnung der Vergütigung der Lehrer haben wir als ein unzweckmäßiges und ungenügendes Mittel dargethan, und verweisen nochmals auf Gneist's „Die Selbstverwaltung der Schule.“ — Jetzt ist es nicht unsre Aufgabe, darzuthun, wie in der Volksschule mit unleidlicher, schulmeisterlicher Pedanterie oft die jungen Menschenpflanzen in eine zu frühe, zu strenge und vor allen Dingen unglaublich bornirte Zucht genommen, wie ihr freier schöner Wuchs systematisch in den überfüllten Lokalen verhindert und verkrüppelt wird, wie dagegen in den Fortbildungsanstalten das natürliche Recht jedes Menschen, sich in einer, seinen Kräften und Fähigkeiten angepaßten Weise den Lebensunterhalt zu erarbeiten und die geistigen Bedürfnisse zu befriedigen, erleichtert wird, so daß er nach freiem Bedünken ein gesundes, taugliches Glied des Gemeinwesens, statt eines Mitgliedes des Arbeitshauses, des Asyls des Verbrechens und des Lasters, werde. In den Fortbildungsanstalten soll der junge Mann den erstickenden Schulstaub abschütteln, freie Luft athmen, wo nicht die freie Circulation der Säfte gehemmt, nicht hypertrophische oder atrophische Zustände erzeugt, nicht der deutsche Herkules von den Schlangen geistlicher Tyrannen umstrickt und zu einem Krüppel gemacht wird, sondern wo die freie, die selbstgewollte, von der Liebe geweihte Arbeit Aller für Alle als Schluß der pädagogischen Wirksamkeit, als die eigentliche Bestimmung, als das höchste Gut der Menschen anerkannt und wahrhaftige, gründliche Nationalerziehung erwirkt wird.

Unsre Aufgabe ist jetzt vielmehr, noch einmal das ganze organisch zusammenhangende Gebäude oder System des Fortbildungs-Unterrichts in allgemeinen Umrissen darzustellen, nachdem von dem Zweck, den Mitteln, der Methode, der äußeren

Digitized by Google

Organisation und der Ausführbarkeit desselben genug gesprochen worden. Er ist für beide Geschlechter gleichmäßig bestimmt; davon gehen wir aus. Das System aber dieses Unterrichts hat drei Hauptstufen und wird von Privaten männlichen und weiblichen Geschlechts und von zu remunerirenden Lehrern, in der untersten Stufe in 3—4, in der zweiten Hauptstufe in 4—6 wöchentlichen Stunden zu geeigneter Zeit und in genannten Lokalen, worüber die lokalen Verhältnisse entscheiden, ertheilt.

Die Hauptstufen sind 1. die elementarische, 2. die progressive oder wissenschaftliche, 3. die aus wissenschaftlichen Vereinen für freie Vorträge bestehende, welche auch die akademische genannt werden kann. Jede dieser Hauptstufen hat zwei Abstufungen. Die Geschlechter sind getrennt in 1 und 2.

Die erste Stufe setzt zuerst den Elementarunterricht, nicht aber den regulativischen fort; die zweite Abtheilung bereitet auf die zweite Hauptstufe vor. Die Gegenstände des Unterrichts nebst Methode haben wir angegeben und auch das Unterscheidende des weiblichen Unterrichts dargelegt, auf Zeichnen- und Handarbeits-Unterricht hingewiesen, auch des Unterrichts für Krankenpflege und verschiedene Berufsgruppen für das sogenannte Fachwesen gedacht (Mittelfachschule). Die Alterstufe ist hier das 14—16. Jahr.

Die zweite Stufe, die wissenschaftliche, hat zu Lehrobjecten das ganze Wissenschaftsgebiet von den mathematisch-physikalischen Disciplinen an bis zu den philosophischen, wie wir dies im Ganzen und Großen nach Methode und Inhalt dargelegt haben. Alles, was jetzt die Naturwissenschaft sich angeeignet hat, gehört in die erste Abtheilung, das rein Geistige — Kunstwissenschaft, Religionswissenschaft, exacte Philosophie gehört in die höhere Abstufung; die Geschichtswissenschaft ist das vermittelnde Glied, Geschichte der Literatur u. s. f. Auch hier findet das Fach- oder Berufswesen seine Vertretung — für Lehrer und Lehrerinnen u. s. w. Durch den organischen Zusammenhang alles Wissens und Könnens bahnt die Schule den Weg zur 3. Stufe und vermittelt vorzugsweise der Volksbildung den Zutritt zu exakter wissenschaftlicher Bildung, ohne eigentliche Gelehrtenschule sein zu wollen oder den Realschulen zu gleichen, was schon durch die Methode verhindert wird. Gymnasial- und Realschullehrer geben mit Privaten aus den höheren Ständen den Unterricht für Jünglinge und Jungfrauen vom 16.—20. Jahre.

Die dritte Stufe giebt gemeinverständliche, wissenschaftliche Vorträge im Speciellen für Erwachsene über 20 Jahre in ihrer ersten Abstufung; in der zweiten Abstufung sind Männer und Frauen die Zuhörer. Professoren und Docenten vom Fach sind die Lehrer. Den Verein für wissenschaftliche Vorträge in Berlin, von Rud. Virchow und Fr. von Holtzendorff gestiftet,

und die Sammlung solcher Vorträge kann man als Muster aufstellen, besonders für die zweite Abstufung; es ist aber wünschenswerth, daß sich solche Vereine in ihrer niederen Abstufung mit der obersten Abtheilung der 2. Stufe des Fortbildungs-Unterrichts in Zusammenhang setzen, was dann um so leichter geschehen kann, wenn die betreffenden Herren Professoren oder Docenten sich am Unterricht dieser 2. Stufe betheiligen. Für die Verbindung von Volksbildung und Wissenschaft würde dadurch am erfolgreichsten gearbeitet. (Vgl. 14. Heft der Vorträge „Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland während der letzten Jahrhunderte von J. B. Meyer 1869“ und unsern oben erwähnten Aufsatz in den Chemnitz. pädag. Blättern.) Der Zugang zu den Universitäts-Vorlesungen kann denjenigen jungen Männern, die sich hier nach übereinstimmendem Urtheil der Lehrer ohne Examen das Zeugniß der Reife erworben, mit Recht gestattet werden.

So haben wir denn das Gebäude oder System der Culturwissenschaft als National-Erziehungs-Wissenschaft und Kunst nicht blos im Ganzen und Großen, sondern auch im Einzelnen und nach allen Richtungen hin dargestellt, wünschen aber, daß unsre Arbeit nur als erster Versuch betrachtet werde, da ein Rückblick auf die Arbeit uns hinlänglich gelehrt hat, daß sie noch viele Mängel und Unvollkommenheiten an sich trägt.

Möge der geneigte Leser uns sein Laudanda voluntas schenken!

Ueber Einzelnes, was wir zu kurz behandelt haben, hoffen wir späterhin ausführlicher zu sprechen. Darunter ist das Hauptsächlichste und Wichtigste die Verbindung von Idealismus und Realismus im Unterrichtswesen, worüber wir zunächst und sofort sprechen müssen.

Wir schließen mit dem Wunsche, daß an der Verwirklichung der genannten idealen Bestrebungen besonders in Bezug auf die Fortbildungsanstalten die Lehrer nicht nur Theil nehmen, sondern sie zu ihrer weiteren Berufs- und Lebensaufgabe machen möchten. Thäten sie das mit Eifer und Erfolg, so würde, wie H. Reichenau schon in Bezug auf die Förderung und Richtung ihres landwirthschaftlichen Sinnes sagt, die sociale Stellung des Lehrerstandes eine andre werden; der Lehrer würde nicht mehr als der pedantische Schulmeister der Kleinen mit einer gewissen Geringschätzung angesehen werden, sondern als ein gebildeter und dabei praktischer Mann, als Lehrer des Volkes bei diesem in hoher Achtung stehen, würde als der entwickeltste, gebildetste, wichtigste Mann im Volke erscheinen und so das von Schleiermacher und Diesterweg aufgestellte und geforderte Ideal eines Lehrers, auch des Volksschullehrers, verwirklichen. Wer niedrig von seinem Berufe denkt, erniedrigt sich selbst;

Digitized by Google

wer die Jugend und das Volk nicht liebt, soll kein Lehrer sein; wer nicht an Allem, was gut und schön ist, Freude hat, der bleibe den Schulräumen fern; wer sich kein Ideal seines Berufes, seines Strebens in demselben bildet, der ist kein Mann.

Taxit Deus!

VIII.

Mancherlei.

1) **Diesterweg-Stiftung.** Die kriegerischen Ereignisse des abgelaufenen Jahres, welche ungeachtet des höchst erfreulichen nationalen Aufschwunges fast allen Verhältnissen unseres Culturlebens tiefe und schmerzliche Wunden geschlagen haben, sind auch den Bestrebungen unserer Stiftung hindernd in den Weg getreten. Mußten wir schon Nachsicht üben, wenn eine oder die andere der erwarteten Concurrenz-Arbeiten erst nach dem festgesetzten Termine einging: so waren wir noch mehr verpflichtet, den Preisrichtern in einer Zeit allgemeiner Erregtheit und Anspannung aller Kräfte die nöthige Muße zu gönnen. Auf diese Weise ist es uns denn nicht möglich gewesen, den diesjährigen Geburtstag Diesterwegs durch Ertheilung des ausgesetzten Preises zu feiern. Aber auch nach dem Eingange der Urtheile, welche von den erwählten Preisrichtern, den Herren Schul-Inspector Backhaus in Osnabrück, Schulrath Dr. Möbius in Gotha und Schulvorsteher Dr. Hermes in Berlin, mit Ablauf des Monats November abgegeben waren, befanden wir uns nicht in derselben Lage, wie in den beiden früheren Jahren. Die Herren Preisrichter waren in Beziehung auf die Zuerkennung des Preises verschiedener Meinung, und stimmten nur darin überein, daß keine der eingegangenen Arbeiten die gestellte Aufgabe nach allen Richtungen hin gelöst habe, also auch keiner der volle Preis zuerkannt werden könne.

Unter diesen Umständen mußte nach § 8 des Statuts der Diesterweg-Stiftung das Curatorium eintreten, aus dessen Mitte die Herren Bohm, Böhme und Rudolf I. aufgefordert wurden, von den drei Arbeiten, welche sämmtliche Preisrichter als die hervorragendsten bezeichnet hatten, Kenntniß zu nehmen und darüber Bericht zu erstatten. Das Resultat war dasselbe; es wurde keine Uebereinstimmung erzielt, also auch keine Arbeit der unbedingten Krönung für würdig erachtet. Das Curatorium sieht sich also genöthigt, in diesem Jahre auf die Ertheilung

eines Preises zu verzichten, nicht aber auf die Absicht eine entsprechende Lösung der gestellten Aufgabe herbeizuführen.

Um nun den drei Bewerbern, welche den eingegangenen Urtheilen gemäß der Lösung der ausgeschriebenen Preisfrage am nächsten gekommen sind, einen Anhalt für eine abermalige Betheiligung an derselben Aufgabe zu gewähren, sei es uns gestattet, zunächst die Sinnsprüche anzuführen, unter denen sie ihre Arbeiten eingesandt haben. Dieselben lauten:

I. „Wer von Herzen redet deutsch, wird der beste Deutsche sein."
II. „Erst die Sache, dann die Form."
III. „Ueberall weht Gottes Hauch ꝛc."

Ohne uns auf eine Beurtheilung der einzelnen Arbeiten einzulassen, wozu wir auch selbstverständlich kein Recht haben, wollen wir nur im Allgemeinen bemerken, daß Bekanntschaft mit der einschlägigen Literatur, richtiger pädagogischer Takt, Anschluß an das frische, gestaltenreiche Leben und so manche treffende Bemerkung schätzenswerthe Eigenschaften sind, die wir theils an einzelnen, theils an allen diesen Arbeiten wahrgenommen haben. Dennoch hat keine derselben die gestellte Aufgabe ganz und voll gelöst, sondern sie stehen in einem so eigenthümlichen Verhältniß zu einander, daß eine die andere ergänzt.

Die Punkte, auf welche nach dem Urtheile der Preisrichter wie nach unserm eigenen Ermessen noch besonders Gewicht zu egen ist, sind folgende:

1) Mit der Förderung der allgemeinen Geistesbildung ist die nationale noch keineswegs ausreichend in's Auge gefaßt. Es mußte das Verhältniß der letzteren zur kosmopolitischen, wie auch zu der von gewissen Seiten her gepflegten confessionellen Bildung genauer festgestellt, besonders aber der schätzenswerthe Charakter unseres Volkes beleuchtet und nachgewiesen werden, wie der Unterricht in der Muttersprache die Pflege und weitere Ausbildung deutscher Gesinnung und deutschen Wesens zu seiner wesentlichen Aufgabe zu machen habe.

2. Es ist gewiß sehr anerkennenswerth, wenn die Herren Concurrenten sich möglichst ausführlich über die wissenschaftliche Grundlage verbreiten, auf welcher ein gediegener Unterricht in der Muttersprache ruhen muß. Und ebenso schätzenswerth ist es, wenn sie das ideale Ziel, das derselbe zu erstreben hat, mit Klarheit und Bestimmtheit hinzustellen suchen. Aber die praktische Seite unserer Frage: „Wie ist der ꝛc. Unterricht einzurichten" darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben. Die gekrönte Preisschrift, welche wir den Volksschullehrern darbieten wollen, soll von ihnen nicht blos mit Interesse gelesen werden, sie sollen sie auch in ihrer Berufsthätigkeit verwerthen können. Und dazu erscheint uns besonders nothwendig, ihnen für die Auswahl und

Digitized by Google

methodiſche Behandlung des grammatiſchen Stoffes eine ausreichende Anleitung zu geben.

3. Werfen wir nun noch einen Geſammtblick auf die vorliegenden Arbeiten, ſo würden bei einer abermaligen Betheiligung an der Preisbewerbung folgende Punkte ins Auge zu faſſen ſein:

a. Ausſcheiden des Fremdartigen und Ueberflüſſigen.
b. Vermeiden ermüdender Breite und Berückſichtigung des Werthes einer gefälligen Stiliſirung.
c. Angabe der Forderungen, welche an ein gutes Leſebuch zu ſtellen ſind, das den Schüler nicht nur mit den Erzeugniſſen hervorragender Schriftſteller, ſondern auch mit Land und Leuten bekannt machen muß.
d. Größere Beachtung des in der Sprache niedergelegten Gedankengehalts.
e. Ausführlichere Berückſichtigung der neueren Literatur.
f. Bedeutung der äſthetiſchen Seite der Sprache für die Bildung des moraliſchen Charakters.
g. Angabe der Mittel, durch welche der mündliche wie der ſchriftliche Ausdruck unſerer Jugend zu einer größeren Vollkommenheit gebracht werden kann.

Die Herren Verfaſſer der eingegangenen Arbeiten werden nach dem Vorangehenden leicht ſelbſt ermeſſen, in welcher Beziehung ſie unſern Abſichten und Wünſchen entſprochen, in welchen anderen dagegen ſie hinter denſelben zurückgeblieben ſind. Ebenſo werden diejenigen, welche ſich zum erſten Male an der neuen Concurrenz betheiligen, hieraus erſehen können, welche Klippen ſie vermeiden, und welches Ziel ſie zu erſtreben haben.

Das Curatorium der Dieſterweg-Stiftung ſtellt alſo für das Jahr 1871 dieſelbe Preisaufgabe:

„Wie iſt der Unterricht in der Mutterſprache, beſonders auch der grammatiſche in der Volksſchule einzurichten, um die nationale Bildung unſerer Jugend nach allen Richtungen hin zu fördern?“

und ſetzt für die Löſung derſelben einen Preis von 150 Thalern aus. Sollte keine der eingehenden Arbeiten nach dem Urtheil der Preisrichter mit Einſtimmigkeit und unbedingt gekrönt werden können, ſo erhält die als die beſte bezeichnete einen Preis von 100 Thalern und die ihr am nächſten ſtehende ein Acceſſit von 50 Thalern. Bei der von allen Seiten anerkannten Wichtigkeit der geſtellten Frage hoffen wir zuverſichtlich, daß diejenigen Herren, welche ihr bereits mit ſichtbarem Intereſſe nahe getreten ſind, in ihrem Streben nicht ermüden, und eben ſo, daß noch neue Kräfte ſich an der Löſung derſelben verſuchen werden. Der glückliche Erfolg der erſtrebten Abſicht, bei welcher wir uns in voller Uebereinſtimmung mit dem Geiſt und Sinn Dieſterwegs fühlen, würde als eine wahrhaft nationale That zu begrüßen

Digitized by Google

ſein. — Die Concurrenzarbeiten ſind bis zum 1. Auguſt 1871 an den Schulvorſteher H. Bohm, Berlin, Louiſenſtr. 10, einzuſenden.

Die Namen der Verfaſſer dürfen nicht auf den eingeſendeten Arbeiten ſtehen; doch ſind letztere mit einem Motto zu begleiten, welches zugleich auf ein verſiegelt beizufügendes, innen die Adreſſe des Verfaſſers enthaltendes Couvert zu ſetzen iſt. —

Im Intereſſe nicht blos der Preisrichter, ſondern auch der Verfaſſer ſelber iſt eine deutliche Schrift ſehr wünſchenswerth.

Die gekrönte Preisſchrift bleibt Eigenthum des Verfaſſers, jedoch wird die Prämie erſt nach Veröffentlichung derſelben gezahlt. Für den Fall, daß die prämiirte Schrift als Broſchüre erſcheint, iſt der Verfaſſer verpflichtet, dieſelbe bis zur Höhe von 100 Exemplaren $^1/_3$ des Ladenpreiſes für die Mitglieder der Stiftung zur Dispoſition zu ſtellen.

Die verehrten Redaktionen, namentlich der Schulzeitungen, werden um recht baldigen Abdruck dieſer Bekanntmachung gebeten.

Berlin, d. 20. Decbr. 1870.

Das Curatorium der Dieſterweg-Stiftung.

---

2. **Die Dotation der Volksſchule in der Provinz Preußen und die dortige Volksbildung.** Von Dr. W. Jütting zu Einbeck. Unter die bedeutungsvollen Vorſpiele zu dem bevorſtehenden großen Kampf in den preußiſchen geſetzgebenden Körpern über die Schulfrage gehört auch die Verhandlung im Abgeordnetenhauſe am 5. Jan. über die Beſoldung eines für den Reg.-Bez. Gumbinnen anzuſtellenden Schulraths. Wie kaum jemals im Abgeordnetenhauſe eine Angelegenheit des Cultusminiſteriums zur Sprache gebracht werden kann, ohne daß die Geiſter aufeinander platzen und verwandte Materien aus dem „Syſtem Mühler" hereingezogen werden, ſo geſchah es auch diesmal. Der Abgeordnete Dr. Wehrenpfennig beantragt Streichung von 1500 Thlr. Gehalt für eine neue Schulrathsſtelle bei der Reg. zu Gumbinnen, indem er erſt die doch nahe bevorſtehende Reorganiſation des preuß. Schulweſens abwarten wolle und „die beſte Aufſicht nichts helfe, wenn der Lehrer mit der materiellen Noth zu kämpfen habe." Beſſer könnten die 1500 Thlr. auf die am ſchlechteſten dotirten Schullehrerſtellen im R.-B. Gumbinnen vertheilt werden. Dem gegenüber glaubt der Regierungs-Commiſſär Linhoff hervorheben zu müſſen, daß der Durchſchnittsgehalt der Lehrer in Gumbinnen 158 Thlr. betrage, alſo eine weſentliche Verbeſſerung ſtattgefunden habe. Da wies der Abg. Rickert aus Danzig auf die dringend nothwendige Neuregulirung der Schulverwaltung hin und zeigte, wohin das Syſtem Mühler im Reg.-Bez. Gumbinnen geführt

Digitized by Google

habe: Der Reg.-Bez. ſtellte nach ſeiner Ausſage 1837 10½ % Rekruten ohne Schulbildung. Dieſer Procentſatz fiel unter der Wirkung des Altenſtein'ſchen Syſtems bis faſt auf 6 % und ſtieg unter den Miniſtern v. Raumer und v. Mühler auf 10½ % in den Jahren 1860—65. (Hört! hört!)

Der Reg.-Commiſſär meinte zwar, daß die Regierung nicht verantwortlich zu machen ſei für das Steigen oder Fallen der Volksbildung um 1 bis 2 % (übrigens handelt es ſich um mehr als 4 %) und daß das ſog. Hüteweſen wohl die Hauptſchuld daran trage. Allein wenn wir auch das „Syſtem Mühler", ſoweit es ſich dabei um konſervative Grundſätze handelt, nicht direct verantwortlich für die doch immerhin traurige Erſcheinung machen wollen und auch in den bäuerlichen Verhältniſſen einen wichtigen Grund dafür finden — es gibt daſelbſt 12000 Hütekinder, die vom 12. Jahre an kaum Sommers zur Schule kommen —, ſo ſteht doch offenbar der geringe Grad der dortigen Volksbildung und das offenkundige Sinken derſelben mit der mehr als traurigen materiellen Lage der Lehrer in urſächlichem Zuſammenhange, wie ich dies des näheren in meiner Schrift: „Geſchichte des Rückſchritts in der Dotation der preußiſchen Volksſchule" nachgewieſen habe; man vrgl. S. 189—206. Wie es dort mit der Volksbildung beſtellt iſt und inwieweit dort von einer Verbeſſerung der Lehrergehalte die Rede ſein könne, mögen ebenfalls einige Zuſammenſtellungen aus dieſer Schrift zeigen.

Von 100 im Landheer Eingeſtellten waren in dem Königreich Preußen im Jahre 1869/70 ohne alle Schulbildung 3,37 Mann, im J. 1866/67 3,81. Am günſtigſten ſtand es im letzten Jahre in Heſſen und Naſſau: 0,22 %; unter 1 % betrug dieſe Zahl in Schleswig-Holſtein, Hannover, Rheinland, Sachſen, Brandenburg; wenig über 1 % betrug ſie in Weſtfalen, dagegen in der Prov. Preußen faſt 11 %; in Poſen gar 14,36 %. In der Prov. Preußen waren ohne Schulbildung

im Jahre 1841	1846—49	1851/52	1866/67
15,33 %	9,21 %	10,4 %	12/28

Demnach zeigt ſich hier nicht bloß ein relativ ſehr ungünſtiges Verhältniß, ſondern das für den Reg.-Bez. Gumbinnen von dem Abg. Rickert behauptete Sinken unter Altenſtein'ſcher Verwaltung und das ſpätere Steigen dieſer Zahl zeigt ſich als zutreffend für die ganze Provinz, die Notabene 1864 nicht weniger als 5770 Lehrer und 131 Lehrerinnen zählte. Rechnen wir dazu die Zahl der Rekruten mit mangelhafter Schulbildung — und man weiß ja, welche geringe Anforderungen man an ſie ſtellt — die dort für 1851/52 45,20 % betrug — für das ganze Königreich waren es 20,01 %, für Sachſen nur 5,09 %. So beſaßen weit über die Hälfte ſämmtlicher Eingeſtellten entweder gar keine oder eine mangelhafte Schulbildung. Das iſt ein Zuſtand,

Digitized by Google

der den französischen Bildungszuständen nahe kommt: von den sich in Frankreich verehelichten Paaren konnten nicht lesen und schreiben:
1855: 33,20 % Männer und 48,36 % Weiber, im ganzen 39,92 %
1860: 29,81 % „ „ 44,90 % „ „ „ 37,56 %
1864: 27,88 % „ „ 41,45 % „ „ „ 34,34 %

Man hat mir vorgeworfen, daß ich mich in einen Widerspruch verwickele, wenn ich einerseits (übrigens mit dem Herrn Kriegsminister und Kultusminister) behaupte, daß der preußische Schulmeister in Verbindung mit dem Zündnadelgewehr die Oesterreicher bei Sadowa besiegt habe und auch heute der überlegenen Bildung unseres Volkes vorzugsweise der Sieg über die Franzosen zuzuschreiben sei, und wenn ich andererseits fort und fort auf den immer noch zu geringen Grad der Volksbildung in unseren preußischen Provinzen und eine ihrer Hauptursachen, die schlechte Besoldung dieses besten Volkswehrmannes, hinweise. Ich denke aber, so lange noch ein solcher enormer Unterschied zwischen deutsch-preußischer Volksbildung und zwischen französischer besteht, wie obige Zahlen nachweisen, so kann von einem Widerspruch mit mir selbst nicht die Rede sein. Den seit einigen Jahrzehnten mehr als sonst unter jesuitischem Einflusse erzogenen Franzosen an Bildung zu übertreffen, ist für den Deutschen, selbst der östlichen preußischen Provinzen kein so gar großes Verdienst. Aber zwischen der Bildung Posens und Preußens und selbst der Schlesiens und Pommerns und derjenigen der westlichen Provinzen, desgl. anderer deutscher Länder ist ein großer Unterschied. Dies kann aber auch, selbst bei günstigeren agrarischen Verhältnissen, bei der überaus dürftigen Besoldung der Volksschullehrer in der Provinz Preußen nicht anders sein. Wie ein Regierungs-Commissär neben einer Forderung von 1500 Thlr. für einen Schulrath noch auf die Durchschnittsbesoldung von 158 Thlr., den nicht weniger als 1337 gumbinnen'sche Landschullehrer haben, hinweisen mochte, ist mir schier unbegreiflich. Er konnte sie dem Vorschlage Wehrenpfennig's gegenüber, die 1500 Thlr. den darbenden Lehrern lieber zuzuwenden, doch unmöglich als eine auskömmliche bezeichnen wollen. Sehen wir uns die Gehaltsverhältnisse der Lehrer doch einmal näher an:

Im Reg.-Bez. Königsberg hatten nach den letzten statistischen Erhebungen die 1691 Landschullehrer durchschnittlich 148 Thlr. — beiläufig bemerkt noch einen Thaler weniger als die sämmtlichen Landschullehrer in den Provinzen Posen und Pommern. — Von diesen hatten 265 nur von 50—100 Thlr., weitere 421 von 100—125 Thlr.; nur 2 hatten 450 Thlr. und darüber; nur 7 von 400—450 Thlr.; nur 14 von 350—400 Thlr. Im Reg.-Bez. Gumbinnen hatten 1337 Landschullehrer durchschnittlich 156 Thlr; darunter 76 von 50—100 Thlr.,

443 von 100—125 Thlr. Im Reg.-Bez. Marienwerder hatten 1058 Landschullehrer durchschnittlich 164 Thlr.; darunter nur 2 400 Thlr. und darüber; 4 von 350—400 Thlr; 13 von 300—350 Thlr. In Danzig steht's etwas besser aus: 620 Landschullehrer hatten durchschnittlich 192 Thlr. In Folge dessen stellt sich denn auch das Durchschnittseinkommen der sämmtl. Landschullehrer in der Provinz Preußen auf 161 Thlr.; im ganzen Königreich hatten sie 1864: 185 Thlr. Die städtischen Lehrer stehen sich vielleicht um etwas besser: die in dem Reg.-Bez. Königsberg hatten 269 Thlr., die in Gumbinnen 307 Thlr., in Danzig 341 Thlr. und die in Marienwerder 272 Thlr., durchschnittlich in der ganzen Provinz 288 Thlr., wodurch sie sich dem Durchschnittseinkommen der städtischen Lehrer in der Monarchie, die 294 Thlr. betrug, etwas mehr nähern als die Landlehrer. Doch kommen auch in den Städten noch sehr niedrige Gehalte vor: bis an 100 Thlr., d. h. zwischen 50—100 Thlr., hatten im Reg.-Bez. Königsberg von 466 Stadtlehrern noch 34, in Gumbinnen von 180 noch 3, in Marienwerder von 339 noch 5; zwischen 100 und 125 Thlr. hatten in den 3 Reg.-Bez. 18, 2 und 13; zwischen 125—150 Thlr.: 18, 1, 6 und in Danzig 2, überhaupt in der Provinz noch 321 Lehrer von 1196 Lehrern, also fast 30 % unter 200, d. i. von 50—200 Thlr. In der ganzen Provinz hatten 5770 Lehrer und 131 Lehrerinnen durchschnittlich 187 Thlr.

Unter denjenigen Momenten, welche deprimirend auf die materielle und damit zugleich auf die inmaterielle Lage des dortigen Schulwesens einwirken, sind besonders 2 hervorzuheben: erstens werden dort verhältnißmäßig sehr viele Elementarschulstellen nach altem Herkommen noch mit sog. Literaten, meistens Candidaten der Theologie besetzt, wodurch natürlich gerade die besseren Stellen für eigentliche Elementarlehrer unzugänglich bleiben; besonders geschieht dies in den Städten, jedoch auch noch häufig in Landgemeinden. Als die Regierung von Gumbinnen selbst schon vor einigen Jahrzehnten auf Abstellung dieser unnöthigen und für das Schulwesen nicht förderlichen Besetzung antrug, antwortete das Ministerium am 19. März 1840 abschlägig und motivirte die Anstellung von Literaten damit, daß nach Verordnungen von 1638 und 1734 (sic!) theils die große Ausdehnung der Kirchspiele und theils die Nothwendigkeit, den Gottesdienst in 2 Sprachen zu halten, Veranlassung hierzu gegeben haben; aus gleichen Gründen müsse dies fortbestehen; von Rönne, das preuß. Schulwesen II, 442. Ich vermuthe indessen gewiß nicht ohne Grund, daß die eigentliche Ursache solcher Besetzungsweise ein ähnliche gewesen ist wie in Hannover; nach hannoverschen Consistorial-Ausschreiben von 1723 und 1729 sollten die Studiosen der Theologie, welche keine hin-

länglichen Gaben besitzen, um ins Predigtamt kommen zu können, mit den besten Küster- und Schuldiensten versehen werden." Wie bedeutend die Zahl der angestellten Literaten ist, zeigen die Statistischen Nachrichten des Ministeriums: unter den von 1862 bis 1864, also in 3 Jahren, in Preußen neuangestellten Lehrern waren 2745 seminarisch, 1071 nicht seminarisch gebildet und 291 Literaten; von letzteren kamen allein 69 auf die Provinz Preußen: 26 auf Gumbinnen und 27 auf Königsberg.

In den Städten allein sind neben 78 Seminaristen und 18 Nichtseminaristen 50 Literaten angestellt: in Königsberg allein neben 30 Seminaristen und 5 Nichtseminaristen 22 Literaten, in Gumbinnen neben 19 Seminaristen und 3 Nichtseminaristen 13 Literaten. Waren demnach in den Städten über ein Drittel sämmtlicher Angestellten Literaten, so läßt sich annehmen, daß von den bessern Stellen sehr wenige in die Hände von Seminaristen kommen: von den 1071 städtischen Lehrern (125 sind Lehrerinnen) hatten 1864 nur 46 zwischen 500—600 Thlr., nur 12 von 600—700 Thlr., 17 von 700—800 Thlr., 7 von 8—900 Thlr., 4 von 9—1000 Thlr. und 2 darüber, also im ganzen 88 d. i. $8{,}_{7}$ %. Von den 4741 Landschulstellen hatten nur 19 d. i. $0{,}_{4}$ % über 500 Thlr., 36 von 4—500 Thlr., also über 400 Thlr. nur 55 d. i. $1{,}_{15}$ %, während auf dem Lande neben 304 Seminaristen und 125 Nichtseminaristen 19 Literaten angestellt wurden d. i. $4{,}_{4}$ %.

Ein anderer für die so gering besoldeten Lehrer dieser Provinz äußerst drückender Umstand ist der, daß gerade hier seit einem Menschenalter die Preise für die allernothwendigsten Lebensbedürfnisse verhältnißmäßig sehr bedeutend gestiegen sind; so daß die seit der Zeit allerdings unablässig, aber immer noch ungenügend fortgesetzten Gehaltsaufbesserungen längst damit nicht Schritt haben halten können. Die erste, über die ganze Monarchie sich erstreckende Gehaltsermittlung stammt aus dem Jahre 1820.

Damals hatten in der Prov. Preußen:

	die Stadtlehrer		Im Jahre 1864 hatten sie		
im Reg.-Bez.	die evgl.	186 3/4 Thlr.	295 Thlr.,	also	57 % mehr
Königsberg.	die kath.	119 „	171 „	„	43 „ „
Gumbinnen		270 1/2 „	307 „	„	13 „ „
Danzig		273 1/2 „	341 „	„	25 „ „
Marienwerder		201 „	272 „	„	35 „ „
	Die Landlehrer hatten 1820:		1864:		
in Königsberg		63 1/4 Thlr.	148 Thlr.,	also	134 % mehr
Gumbinnen		109 1/6 „	156 „	„	43 „ „
Danzig		98 1/6 „	192 „	„	95 „ „
Marienwerder		80 1/3 „	164 „	„	102 „ „

Digitized by Google

Bevor wir mit dieſen Fortſchritten die mittlerweile eingetretenen Preisſteigerungen vergleichen, iſt darauf aufmerkſam zu machen, daß, wenn auch für manche Stellen, namentlich auf dem Lande, immer noch die Dienſtanſchläge hinter dem wirklichen Ertrage der Stellen zurückbleiben, dies doch längſt nicht mehr in dem Grade der Fall iſt, wie vor einem Menſchenalter, am allerwenigſten bei denjenigen Stellen, welche weſentlich aufgebeſſert worden ſind, indem namentlich in Folge der immer größer gewordenen Anſprüche an die Gemeinden dieſe den Ertrag der Schulſtellen möglichſt hoch veranſchlagt haben. Die conſervativſten Blätter, die fort und fort auf die erheblichen Aufbeſſerungen hinweiſen, wie der Block'ſche Volksſchulfreund (z. B. in der Recenſion meines Buches, das man dort übrigens weder zu loben noch zu tadeln wagt), müſſen dieſe Thatſache, die ich S. 177 ꝛc. meiner Schrift näher nachgewieſen habe, eingeſtehen. Es iſt daher anzunehmen, daß die Gehaltsſätze von 1820 viel erheblicher hinter der Wahrheit zurückgeblieben ſind als die von 1864.

Und wie ſteht es nun mit der vom Regierungs-Commiſſär Linhoff gerühmten Verbeſſerung? Auf den Umſtand, daß dieſer Herr für Gumbinnen 158 ſtatt der von mir nach den ſtatiſt. Mittheilungen citirten 156 Thlr. angab, iſt kein Gewicht zu legen; ich vermuthe, daß ihm keine neueren Gehaltsermittelungen zu Gebote ſtanden, war dies indeß der Fall, ſo hätte für die Gumbinnen'ſchen Landſchullehrer ſtatt des Fortſchritts ein ganz erheblicher Rückſchritt ſelbſt in den letzten 6 Jahren ſtattgefunden, da während der Zeit die ſociale Revolution, wie ich ſie in Beziehung auf die Schule unter andern auch im 6. Hefte des vorigen Jahrgangs dieſer Zeitſchrift geſchildert habe, ohne Zweifel viel erheblichere Schädigungen der Schulſtellen als um je 2 Thlr. herbeigeführt hat. Um die Frage zu entſcheiden, ob ein Fortſchritt oder ein Rückſchritt im Lehrergehalte ſtattgefunden habe, muß eben dieſe ſociale Revolution unterſucht werden und nicht etwa die Preisſteigerung für die nothwendigſten Lebensbedürfniſſe allein. Allein ſchon ein flüchtiger Blick auf letztere genügt, um zu beweiſen, daß ſie weit mehr als 50 % betrugen — der Herr Schulrath Bormann behauptet nämlich, daß es mir nur möglich geweſen ſei, eine Preisſteigerung um 50 % nachzuweiſen — und daß für die bei weitem meiſten Schulſtellen in der Provinz Preußen ein ſehr bedenklicher Rückſchritt in der Dotation eingetreten ſei:

Nach amtlichen Ermittelungen koſtete in der Provinz Preußen der Scheffel

	Weizen	Rocken	Gerſte	Buchweiz.	Kartoff.
von 1821—1830:	45,9 Sgr.	26,5 Sgr.	20 Sgr.	21 Sgr.	9,9 Sgr.
„ 1851—1860:	83,9 „	57,2 „	45,4 „	90 „	22,9 „

	Erbsen in Königsb.,	Danzig	Butter in Königsb.,	Danzig	per Pfd.
v. 1821—30:	35 Sgr.	34 Sgr.	72,6 Pfg.	54,6 Pfg.	
v. 1851—60:	60 „	62 „	99 „	100 „	

Schafwolle ſtieg zu Königsberg während dieſer Zeit von 33 Thlr. auf 74 Thlr. per Ctr., Rindfleiſch ſtieg von 29,5 auf 49,4 Pfg. per Pfd; zu Danzig von 33,6 auf 60,4 Pfg. Wie ein königlicher Commiſſär, dem doch dieſe Verhältniſſe leicht zugänglich ſein müſſen, gerade bei den Lehrern des Reg.-Bez. Gumbinnen von einer erheblichen Verbeſſerung ihrer Lage bei 158 Thlr. Gehalt ſprechen kann, iſt mir ſchier unbegreiflich. Statt der durch die Preisverhältniſſe allein gebotenen Gehaltsſteigerung um wenigſtens 100—120 %, die nur bei den Landlehrern in den R.-B. Marienwerder und Königsberg erreicht oder um ein weniges übertroffen wird, findet ſich ſeit 1820 bei den Landſchullehrern Gumbinnens nur eine Steigerung um 43, reſp. 45 %, und bei den Stadtlehrern gar nur um 13 %! d. i. ein Rückſchritt von 87—100 %!

Ich glaubte zur Steuer der Wahrheit auf dieſe Zahlenverhältniſſe hinweiſen zu müſſen. Wenn zahlreiche Lehrerfamilien ausſchließlich von dem Ertrage der Stellen leben müſſen — das Bedürfniß einer Familie dürfte ſich auch dort auf dem Lande auf 3—500 Thlr., in Städten auf 4—600 Thlr. und darüber belaufen — und die Stellen in der Provinz Preußen auf dem Lande durchgängig außer Wohnung und Feuerung 50 Thlr. baar, einen kulmiſchen Morgen Land (= 2 preuß. Morgen 47 □ Rth), für eine Kuh Weide und Winterfutter und 12 Scheffel Rocken aufbringen; wenn dann, wie öffentlich bezeugt worden iſt, ehemalige Schuhmacher, jetzt Lehrer, ſich unter dem Verſprechen um eine andere Stelle bewerben, „den ganzen Schulvorſtand gratis verſohlen zu wollen"; wenn in Nr. 173 der N. Pr. Zeitung von 1868 Lehrer chriſtliche Familien flehentlich bitten, ihnen ihre Kinder, die ſie nicht ernähren könnten, doch um Gottes-willen abzunehmen; wenn dort die Lehrer in Schaaren von einem Reg.-Bez. in den andern oder nach Amerika wandern; wenn einzelne aus offenbarer Noth zu Verbrechern, zu Brandſtiftern werden (Nordd. Schulzeitung 1868. S. 70) — dann muß die Noth im Allgemeinen eine ſchreckliche Höhe erlangt haben, gegen welche ſelbſt außergewöhnliche Anſtrengungen, wie ſie in den Hungerjahren gemacht worden ſind — von der Regierung wurden 30,000 Thlr. als bleibende Zuſchüſſe zu den Gehältern oſtpreußiſcher Lehrer, 34000 Thlr. als perſönliche Zulagen und andere 30,000 Thlr. als außerordentliche Unterſtützungen gewährt; an einmaligen Gaben aus Privatmitteln kamen 60,000 Thlr. auf — auf die Dauer wenig auszurichten vermögen.

Wenn bei ſolchen offenkundigen Nothſtänden Männer, denen man die nöthige Sachkenntniß und das rechte Herz für die Lage

Digitized by Google

der ihrer Obhut anvertrauten Lehrer beizumeſſen pflegt, meine Nachweiſungen vom Rückſchritt noch anzuzweifeln, aber nicht zu widerlegen, oder ſogar von einem erheblichen Fortſchritt zu reden wagen, oder wenn ſie meinen Ausführungen gegenüber ein Buch über die beſondern Vorzüge des Lehrerſtandes vor allen andern Ständen in Beziehung auf ihre materielle Lage (Schulrath Bormann!) ſchreiben zu können vorgeben, ſo ſcheint es mir im Intereſſe der Volksſchule und ihrer Lehrer, noch mehr im Intereſſe der allg. Volksbildung und Volkswohlfahrt dringend geboten, daß ſich andere „Freunde“ ihrer annehmen.

3) **Die Preußiſche Schulzeitung**, das Organ des Peſtalozzi-Vereins der Provinz Brandenburg hat ſich verwandelt in ein Preußiſches Schulblatt und iſt übergegangen in die Hände unſeres Frenndes und bisherigen Mitarbeiters L. W. Seyffarth. Das Blatt erſcheint in Monatsheften, welche am 8. jedes Monats in Berlin zur Ausgabe gelangen und koſtet vierteljährlich 15 Sgr. 6 Hefte bilden einen Band. Bei der Gründung des Peſtalozzi-Vereins für die Provinz Brandenburg, ſo erklärt der Herausgeber im Vorwort, ſei von den Stiftern nicht blos eine materielle Unterſtützung der armen Lehrer-Wittwen und Waiſen, ſondern auch die Pflege und weitere Verbreitung der Principien, aus denen jede Liebesthätigkeit entſprang, beabſichtigt worden; deshalb habe der Verein ein Organ geſchaffen, das für die ewigen Ideale nicht nur des Lehrer-Lebens und Strebens, ſondern aller Erziehung und alles Unterrichts eintreten und damit zugleich auch jener Liebesthätigkeit einen ſichern Grund ſchaffen ſollte. Die Schulzeitung, ſo wird berichtet, hat ſich früher ohne Unterſtützung des Vereins nicht halten können; hoffen wir, daß dem Schulblatte beſſere Tage bevorſtehen. Der Gedanke, L. W. Seyffarth mit der Redaction zu beauftragen, war jedenfalls ein glücklicher; wir zweifeln nicht daran, daß es ihm gelingen wird, dem Organ einen neuen befriedigenden und unſerer gemeinſchaftlichen, hochwichtigen Sache förderlichen Aufſchwung zu verleihen. Die neue Monatsſchrift will den Intereſſen der Volksſchule dienen; ſie will dem Auslande zeigen, daß preußiſche Lehrer nicht etwa mit ihren Regulativen einen befriedigenden pädagogiſchen Abſchluß erlangt zu haben glauben, will ferner dem Mangel einer pädagogiſchen Zeitſchrift, welche auf die preußiſchen Schulzuſtände beſondere Rückſicht nimmt, abhelfen. Damit das neue Blatt Arbeiten von größerem Umfange zu bringen vermag, war die Umgeſtaltung in eine Monatsſchrift von 4 Bogen nothwendig. Neben den Aufſätzen allgemein pädagogiſchen Inhalts ſollen auch ſpiciell-didaktiſche Arbeiten Aufnahme finden. Unter „Mannichfaltiges“ ſollen Artikel kleineren Kalibers zuſammengefaßt und unter der Rubrik „Umſchau“ intereſſante Mittheilungen aus der pädagogiſchen Zeitgeſchichte

gegeben werden. Außerdem wird beabsichtigt, Bücheranzeigen und Besprechungen genügenden Raum zu geben und unter „Correspondenz“ aus dem Leserkreise der Redaction eingehende Fragen zu beantworten. Selbstverständlich dürfen auch die Nachrichten des Pestalozzi-Vereins der Provinz Brandenburg nicht fehlen. — Die uns vorliegende Nro. 1 enthält zunächst den Vortrag, welchen Seyffarth auf dem Provinzial-Lehrertage zu Potsdam am 5. October 1870 gehalten hat — eine werthvolle Arbeit, deren Hauptinhalt bereits durch Mittheilungen in verschiedenen Blättern bekannt geworden, aber noch nicht in ihrem ganzen Umfange mitgetheilt ist, sodann eine Schilderung des Johann Amor Comenius nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Unter „Mannichfaltiges“ erscheint 1) ein Zeugniß für die tiefe Religiösität Pestalozzi's, 2) eine Frage, die aus der Einigung Deutschlands für das Volksschulwesen entsteht, 3) „Die Schule im Bild und im Roman“, 4) „Pestalozzi's sämmtliche Werke“. Dann folgen litterarische Besprechungen und schließlich den Pestalozzi-Verein der Provinz betreffende Angelegenheiten. Unter der oben genannten 2 wird eine pädagogische Verwaltungsbehörde für das gesammte Deutschland verlangt — zu viel für heute, wo „das innere Düppel“ noch gänzlich unbesiegt dasteht, lieber Freund. Es war recht gut, daß die Regulative nicht Deutschland occupiren konnten — und so ein Bischen Uneinigkeit auf dem Gebiete der idealen Interessen dürfte uns bis auf Weiteres noch immer recht nützlich sein; sie hat ja bekanntlich gerade auf diesem Gebiete unverkennbar herrliche Früchte getragen. Was haben wir nicht allein dem Kleinstaate Weimar zu verdanken! Gewiß: das ganze Deutschland soll es sein; aber die deutschen Stämme hassen trotz allen Strebens nach Einheit die Einerleiheit und das Schablonenthum, und sie werden sich, da der Individualisirungstrieb nun einmal den Germanen im Blute liegt, die Herrlichkeit eines allein seligmachenden Regiments wenigstens auf dem Bildungsgebiete niemals gefallen lassen. Schlimm genug, daß schon die Abhängigkeit der höheren Schule vom Militair eine Art Zwangsjacke geschaffen hat. Also gemach!

Wir haben ausführlich über das neue Unternehmen geredet, um ihm allen möglichen Vorschub zu leisten. Principiell müssen wir uns gegen die fortwährende Vermehrung der pädagogischen Zeitschriften erklären, die da wie Pilze aus der Erde schießen; ihre Unzahl verursacht eine Zersplitterung materieller und geistiger Kraft, deren Schädlichkeit Jedem in die Augen springt, welcher einen vorurtheilslosen Blick in die Sachlage gethan hat; aber wo Tüchtiges auftaucht, da muß es anerkannt, gestützt und gefördert werden, und wenn das edle Gewächs dem unedlen und

Digitized by Google

gewöhnlichen Gebilde etwa Luft, Licht und Nahrung entzieht, ſo iſt das eben kein Schade.

---

4) **An die deutſchen Familien.** Zahlreich ſind die Schriften über den deutſchen Krieg des Jahres 1870, die dem deutſchen Volke dargeboten werden. Aber wenige unter ihnen ſind wahrhaft empfehlenswerth; vielen derſelben fehlt das Bewußtſein des heiligen weltumgeſtaltenden Ernſtes dieſer großen Zeit ſo gänzlich, daß ſie dieſelbe zu „Romanen“, die nach franzöſiſchem Muſter auf die niedrigſten Empfindungen der Leſer ſpeculiren, für die „Unterhaltung“ ausnutzen und den Geiſt der roheſten Verflachung, ja Schlimmeres in die deutſchen Häuſer tragen. Dem gegenüber meinen die Unterzeichneten, daß es wohlgethan ſei, wenn der deutſche Lehrer ſein ehrliches Wort geltend macht und den Familien, deren Liebſtes — die Jugend — ihm anvertraut ward, das Buch nennt, das, der großen Zeit würdig, dem Ernſt des deutſchen Herzens gerecht wird. Es iſt das Werk Ferdinand Schmidt's: „der Franzoſenkrieg 1870“. Mit der Wahl dieſes Buches wird kein Fehlgriff gethan. Soll der ganze ſittliche Ernſt, die ganze Tiefe der deutſchen Erhebung für alle Zeiten unverlöſchbar in die Gemüther eingepflanzt werden und in der Seele alles Volkes bleibende Geſtalt gewinnen, — ſollen dem deutſchen Volke die Früchte des Rieſenkampfes, in dem Deutſchlands edelſte Jünglinge und Männer in ungezählter Schaar mit einer Heldenhaftigkeit, wie ſie keine Zeit noch ſah, ſich dahinopfern, nicht wieder verloren gehen, ſo iſt ein ſolches Buch vonnöthen.

Wem es darum zu thun iſt, ſich und den Seinen den vollen geiſtigen Antheil an der Erhebung des deutſchen Volkes zu gewinnen und die weltgeſchichtliche Bedeutung dieſer großen und ſchmerzenreichen Tage in ihrem ganzen Umfange zu erkennen: dem ſei Ferdinand Schmidt's „Franzoſenkrieg“ auf das Wärmſte empfohlen.

Dr. Brüllow, Schulvorſteher zu Berlin. L. Dierbach, Schulvorſteher zu Berlin. Dietlein, Rector der Volksſchulen zu Nordhauſen. H. Geßler, ſtädtiſcher Hauptlehrer zu Berlin. E. Grimm, Schulvorſteher zu Berlin. F. Kuhnow, Schulvorſteher zu Berlin. Dr. Möbus, Schulvorſteher zu Berlin. Preckwinkel, Lehrer zu Berlin. Dr. Carl Rohrbach zu Gotha. L. W. Seyffarth, Rector der Stadtſchulen zu Luckenwalde. Dr. Wilm, ſtädtiſcher Lehrer zu Berlin.

VIII.

Recenſionen.

1) **Die bibliſche Geſchichte, das Centrum des geſammten Religionsunterrichts in der Volksſchule.** Bearbeitet und durchgeführt von G. Schumacher. I. Altes Teſtament. Minden, Volkening. 1868. 8 und 218 S. 8.

Der Verfaſſer ſtellt ſeinen Plan für den Religionsunterricht auf Grund der Regulative, welche ausſprechen, „daß der Lehrer ſeine religiöſe Aufgabe vorzugsweiſe auf dem Felde der bibliſchen Geſchichte zu löſen habe", dahin feſt, daß er in den erſten drei Religionsſtunden der Woche drei verſchiedene bibliſche Geſchichten behandelt wiſſen will, in der vierten dagegen nach einer Recapitulation der Geſchichten auf Sprüche übergeht, in der fünften ein Kirchenlied von den beſprochenen Geſchichten aus behandeln läßt, in der ſechsten den Katechismus (lutheriſchen und Heidelberger) vornimmt, in der Schlußſtunde der Woche Bibel geleſen haben will. Nach den in Preußen geltenden Beſtimmungen muß ein Verſuch zur Löſung der Aufgabe gemacht werden: mehr als Verſuch will aber auch die vorliegende Arbeit nicht ſein; der vorgeſteckte Plan wird nun in 26 Wochenpenſen anſchaulich durchgeführt, wobei jedoch je die drei erſten Stunden, alſo die der bibliſchen Geſchichte gewidmeten nicht ausführlicher behandelt werden; nur der kurze Inhalt der betreffenden Abſchnitte iſt angedeutet, dem Lehrer dagegen die Behandlung derſelben überlaſſen. Viel weiter ergeht ſich der Verfaſſer in Bezug auf den Inhalt und Zuſammenhang der Bibelſprüche und die Ueberleitung auf dieſelben durch Gedanken der erzählten Geſchichten. Bei den Liedern geht der Verfaſſer auf den Inhalt und Zuſammenhang der Strophen, auf die jeweilige Stimmung des Dichters u. dgl. ein. Die Katechismusausſprüche werden lehrhaft behandelt. Die Stücke der Bibel zum Leſen ſind ſelbſtverſtändlich nur angedeutet. Es iſt nicht zu leugnen, daß nach einer Richtung hin der Verfaſſer redlich ſich beſtrebt hat, das Seine zu thun; und wir können nicht umhin, unſere warme Anerkennung dafür zu zollen. Dagegen möchten wir uns beſchweren darüber, daß die Bibelſprüche und Katechismusſtücke reichlich ausführlich bearbeitet ſind und ſo, ſtatt eine Anleitung zu geben, den ganzen Gang des Unterrichts angeben, und namentlich, daß der Gang der Betrachtungen oft genug ſehr paränetiſch wird. Was endlich die Zerſtückelung des Katechismus betrifft, ſo können wir trotz der Vertheidigung, welche der Verfaſſer ſeiner Art zu verfahren vorausſchickt, dieſer Behandlungsart nicht zuſtimmen. Man zerreißt die Bibel und das Lied in Sprüche und einzelne Strophen, deshalb kann man auch ſo mit dem Katechismus verfahren, ſagt der Verfaſſer. Indeſſen ſcheint uns der letzte ein ſyſtematiſches Ganze zu ſein, die beiden erſten machen nicht Anſpruch darauf, ſelbſt das Lied eines frommen Sängers iſt eben ein Erguß, in welchem die Gedanken oft nicht durchaus logiſch auf einander folgen. Hiervon abgeſehen, wird manchem Lehrer, beſonders in Preußen, die Arbeit des Verfaſſers ſehr willkommen ſein. A. L.

---

2) **Erklärungen zum kleinen Katechismus Luthers** in Frage und Antwort von J. M. Rupprecht, Pfarrer. Erlangen, Deichert. 1868. 106 S. 8.

Ein auf dem orthodoxen Grunde ruhendes Werkchen. Wir hätten dagegen Nichts einzuwenden, wenn man daſſelbe nur nicht octroyiren will, und dies ſcheint nicht der Wille des Verf. zu ſein, da er im Vorwort ſpricht, weil man auf eine Auswahl unter den vielen Katechismuserklärungen ange-

Digitized by Google

wiesen sei, so sei es „wohl nicht vom Uebel, eine Bearbeitung mehr zu haben". Den Geist des Ganzen kann man aus einzelnen Punkten entnehmen, unter denen wir besonders Einiges aus S. 40. 41 hervorheben, um zu zeigen, wie weit der Vers. geht. Da heißt es: Es ist von Bedeutung, ob man einen Teufel und ein Reich des Teufels glaube oder nicht; denn 1) wer diese Wahrheit der Schrift leugnet, der kann auch beliebig jede andere leugnen, so daß dann für ihn die Wahrheit der ganzen heil. Schrift in Frage steht; 2) mit der Leugnung des Teufels wird dem Erlösungswerke seine höchste Bedeutung genommen; 3) man versäumt in diesem Falle mit den rechten Waffen gegen den rechten Feind zu kämpfen. Der persönliche Satan hat die ersten Menschen verführt. Natürlich wird denn auch eine Erbsünde nicht blos statuirt, sondern die schaurigsten Erfahrungen und täglichen Beobachtungen von kleinen Kindern, von Erwachsenen vorgeführt, die beweisen sollen, daß die menschliche Natur gänzlich verderbt sei. Die dagegen sprechenden Beobachtungen werden natürlich ignorirt, bildliche Auffassung von Bibelworten kommt dem Vers. nicht in den Sinn, über die schon in der Schrift vorkommenden verschiedenen Auffassungen geht er hinweg. Er spricht ferner bitter über die jetzige Praxis, den religiösen Memorirstoff auf möglichst Weniges zu beschränken, und gibt demnach eine Fülle von Sprüchen, zum Nutzen auch Derer, die das Buch zur Privaterbauung benutzen wollen. Wer den Geist des Buches liebt, erbaue sich denn daran! A. L

---

3) **Leitfaden bei Erklärung des luther. Katechismus für Oberklassen evangel. Volksschulen,** bearbeitet von Conrad Stützner. 3. vermehrte Auflage. geb. 5 Ngr. Plauen, Neupert. 1869. 99 S. 8.

Es freut uns, in dem vorliegenden Werkchen einen Leitfaden zu treffen, welcher mit großem Nutzen zu seinem Zwecke verwandt werden kann. Nicht allein, daß die gänzlich unpassende Form der Fragen und Antworten vermieden, und dafür die mitzutheilenden Grundsätze in Thesen gegeben werden, so ist auch der Inhalt der letzteren der Art, daß sie ein warmes und wahres Christenthum athmen und trotzdem nicht mit den geistigen Errungenschaften unserer Zeit in Collision treten. Eine genügende Anzahl Sprüche ist beigefügt, Lesestücke sind angedeutet. Wir empfehlen das Buch zum Unterrichte aufs Wärmste. A. L.

---

4) **Epistel-Bearbeitung für Lehrer** von G. Lang, Königl. Seminar-Director zu Reichenbach, O.-L. Görlitz, Wollmann. 7½ Sgr. 8 und 128 S. 8.

Ein in seiner Art recht tüchtiges Werk. Die sonntäglichen Episteln werden in der Weise erklärt, daß der Text durch kräftigere Schrift hervorgehoben ist und dazwischen in kleinerer Schrift die fortlaufende Erklärung gegeben wird, so daß der Faden des Satzbaus gänzlich ungestört bleibt. Dazwischen werden Liederverse und biblische Beispiele angegeben, und den Schluß jedes Stückes macht ein knapp zusammengefaßter Gedankengang. Die letzten Seiten des Werkchens sind Bemerkungen über die Briefe der Apostel, denen die Episteln entnommen sind, gewidmet, indem bei jedem Briefe Veranlassung, Zweck und kurzer Inhalt angegeben ist. Erst verstehen, dann lernen, will der Verfasser. Je mehr man die Klage hört, wie die epistolischen Perikopen weit unfruchtbarer für den Unterricht seien, als die evangelischen, desto dankbarer muß man dem Vers. sein; sein Werk sei Lehrern bestens empfohlen! A. L.

---

5) **Entwurf eines Gesangbuchs für Schleswig-Holstein.** Kiel, Schwers und Schleswig. Schulbuchhandlung. 1869. 12 und 347 S. gr. 8.

Nach einer Anregung des Biſchofs Dr. Koopmann hatte 1860 das ehemalige holſteiniſche Miniſterium eine Commiſſion, beſtehend aus Profeſſor Dr. Lüdemann, ſechs Geiſtlichen und einem Organiſten, zur gründlichen Reviſion des ſchleswig-holſteiniſchen Geſangbuchs eingeſetzt. Die Arbeit dieſer Commiſſion iſt es, die vor uns liegt. Das Geſangbuch enthielt bisher 914 Lieder, von denen 278 als beizubehaltende bezeichnet und 246 neue hinzugefügt worden ſind, ſo daß der neue Entwurf 524 Lieder enthält. Die Commiſſion bezeichnet die meiſten Geſänge des alten Geſangbuchs als in ſolcher Form und Faſſung geboten, daß ſie weder durch poetiſche Schönheit, noch durch volksthümlichen, vollkräftigen Ausdruck das Herz der Gemeinde gewinnen können, zudem enthalte es eine Menge völlig werthloſer Lieder. Die Beſchränkung der Zahl der Lieder iſt nun lobenswerth anzuerkennen, dagegen iſt in der Wiedergabe der jetzt gebotenen Lieder eine Klippe zu vermeiden geweſen, welche ſchwer zu umſchiffen war und vielleicht nicht immer glücklich gemieden iſt. Zunächſt befinden ſich nämlich in dem Entwurfe eine Reihe höchſt matter Lieder, deren Inhalt wohl paſſend ſein mag, deren poetiſche Form ſie aber zu gereimter Proſa ſtempeln, welche alſo durchaus noch auszumerzen ſein würden. Sodann iſt die Verbindung der beiden Geſichtspunkte, möglichſt die Originaltexte wiederzugeben, und doch Manches an den Texten zu ändern, was „in mehr als einer Beziehung unſeren Zeitgenoſſen nicht mehr geboten werden kann“, eine durchaus ſchwierige, bei welcher es ſchwer halten wird, auch nur einer großen Anzahl Gemeindemitgliedern zu genügen — erkennen ja doch die Herren der Commiſſion ſelbſt an, daß das Urtheil hier mehr oder weniger ein ſubjectives ſein werde, und in der That, dies iſt der Fall. Setzen wir nämlich als Kriterion dafür, welche Geſänge aufzunehmen, beziehentlich bei ihrer Aufnahme zu ändern waren, zunächſt feſt, daß ſolche verwerflich, wo das Versmaß ſich der Melodie durchaus ungelenk anſchließt, ſo müßten eine ganze Reihe wegfallen, wovon wir u. a. nur 4, 19, 41, 52, 61 nennen. Sehen wir ferner auf harte, ſchwerfällige Ausdrucksweiſe, ſo ſind u. a. 6, 19, 26, 37, 41, 52, 57, 117, 155, 170, 184, 186, 400, 480 zu tadeln. Weniger möchten wir auf das Ausmerzen von Liedern ihres Inhalts wegen beſtehen, ſofern hier leicht ein Zwieſpalt der Meinungen in Bezug auf Lehre eintreten könnte. Wir ſind gegen die ſtarre Orthodoxie, die Commiſſion liebt ſie mehr oder minder. Aber unter den Terſeegen'ſchen ſechs Liedern finden ſich doch mehre, die in der That nicht aufgenommen werden durften, weil Inhalt und Form gleich wunderlich ſind — um nicht einen anderen Ausdruck zu gebrauchen. Wie konnte die Commiſſion es über ſich gewinnen, Lieder wie Nr. 26:

„Der Abend kommt, die Sonne ſich verdecket,“

oder Nr. 65:

„Gott iſt gegenwärtig, laſſet uns anbeten,“

die wenig Poeſie, aber viel Mache und Bombaſt, viel Unverſtandenes und zum Theil Schwärmeriſches in ſich faſſen, aufzunehmen! Der Gedanken wegen müſſen u. a. auch 12, 20, 32, 43, 120, 135, 418 verändert werden, ehe ſie zur Erbauung dienen können. Wozu Miſſionslieder? wenigſtens wozu ihrer 9? Nr. 456, welches das einzige „für Wittwen“ überſchriebene Lied iſt, bezieht ſich nur auf eine beſtimmte Klaſſe von Wittwen. Warum 29 Lieder von Tod und Begräbniß, die zum Theil ſich durch Phraſen hervorthun, und nur 14 von Auferſtehung, Gericht und ewigem Leben? Nr. 478, die Litanei, welche heutigen Tages gewiß nur höchſt ſelten geſungen wird, und in der es heißt: Du wolleſt

„den Satan unter unſere Füße treten“,

kann wegfallen. Die zwei Lieder 349 und 350 nehmen ſich merkwürdig neben einander aus; das eine beginnt:

„Es iſt nicht ſchwer, ein Chriſt zu ſein,“

das andere:

„Es koſtet viel, ein Chriſt zu ſein.“

Nr. 310 und 311, 338 und 339, 417 und 418 bieten dieſelben Lieder, etwas variirt oder abgekürzt; wozu? eine Lesart iſt genug, zwei ſind vom Uebel. S. 338 heißt es „Spitta, Paſtor in Hameln, † 1859“ ſtatt „Spitta, Superintendent in Burgdorf, † 1859“.

In Summa: Der Entwurf hat weſentliche Mängel und wird vielfach umzuarbeiten ſein, wenn er erbaulich werden ſoll. Man gebe viel weniger, aber nach allen Seiten hin erbauende Lieder, beſonders, wenn man einen Anfang mit der Schaffung eines „deutſchen“ Geſangbuchs machen will! A. L.

---

6) **Jeſuitenmoral.** Aus den Quellen dargeſtellt von Dr. Franz Huber, Verfaſſer der „Lateraniſchen Kreuzſpinne“. Bern, Haller. 1870. 12,392 und 92 S. 8.

Wir können es dem Herrn Verfaſſer nicht verargen, wenn „ſittliche Entrüſtung größten Theils ſeine Feder geführt hat.“ Er beweiſet aus den Quellen die unſägliche Verworfenheit des Moralſyſtems hervorragender Jeſuiten. Zu dieſem Zwecke durchwandert er die Gebiete: Von den menſchlichen Handlungen, vom Gewiſſen, vom Probabilismus, von den Geſetzen, von den Sünden, von den Tugenden, von den zehn Geboten, die er einzeln durchgeht. Es iſt recht intereſſant, den Gang zu verfolgen, welchen er nimmt. Da werden ſie uns alle aufgeführt, die Helden des Jeſuitismus, und ihre Lehren beweiſen die Wahrheit deſſen, was Dr. Ferdinand Chriſtian Baur ſagt: „Wenn ſie in ihrem Moralſyſtem die zehn Gebote erörtern, ſo beſteht ihre Erörterung nicht darin, bei jedem Gebote zu zeigen, wie der Menſch zur Erfüllung des von Gott Gebotenen verpflichtet iſt, ſondern vielmehr, wie er von der Erfüllung des göttlichen Gebotes zu entbinden und jede Uebertretung deſſelben als etwas Unſündliches anzuſehen iſt.“ Wir können keine Excerpte aus dieſem wichtigſten Theile des Buches geben, ſchon aus dem Grunde, weil Alles gleich wichtig iſt, doch verweiſen wir beſonders auf die Behandlung des Probabilismus, des 6. und 7. Gebotes, und der Lehre vom Eide. Vor dem Haupttheile des Buches gehen zwei Capitel her: Gründung und Zweck des Jeſuitenordens und die Grundgeſetze deſſelben. Den Schluß macht der Nachweis, daß der infame Grundſatz: „Der Zweck heiligt die Mittel“, wenn auch nicht mit dieſen Worten, doch aufs Klarſte, wenn nicht von allen, doch von vielen Jeſuiten, z. B. Buſembaum, in einzelnen Fällen, von Casnedi in allen Fällen des menſchlichen Wirkens, gelehrt worden iſt, obgleich Pater Roh 1852 und 1862 bei den Miſſionen in Frankfurt und Halle verſprochen hatte, jedem, der das beweiſen könne, 1000 fl. zu geben, und wenn es bewieſen ſei, aus dem Orden zu treten und deſſen größter Feind zu werden. Mit ſchneidenden Worten weiſet der Verfaſſer (S. 128. 129) noch nach, daß die römiſch-katholiſche Kirche, nachdem ſie von Anfang an herrſch- und habſüchtig an der Verfälſchung des echten Chriſtenthums gearbeitet hat, die Lehren der Jeſuiten vom reinſten Waſſer (ſo Papſt Gregor XVI. 1831 die Lehren Ligori's) approbirt hat, da die Jeſuiten ſtets den Abſolutismus der römiſch-katholiſchen Kirche aufrecht zu erhalten bemüht waren. Das Buch iſt dem ökumeniſchen Concil von 1869/70 gewidmet, welches die Unfehlbarkeit des Papſtes in dogmatiſchen und moraliſchen Sachen feſtſetzen ſoll. Wir fürchten freilich, daß viel mehr, als dies Buch, nöthig ſein wird, die eifrigſten Kämpfer des Concils in ihrem Eifer zu dämpfen, und daß das Concil den Kampf fortſetzen wird, der aller jetzigen Cultur Hohn ſpricht und für die Kirche ſelbſt unberechenbaren Schaden haben muß. A. L.

Digitized by Google

7) **Der chriſtliche Religionsunterricht in der Volksſchule.** Theoretiſch-praktiſche Anweiſung zur Behandlung des chriſtlichen Religionsunterrichts für die Oberklaſſe der Volksſchule auf Grundlage der heiligen Schrift und nach pädagogiſchen Grundſätzen bearbeitet von C. Kehr, Seminarinſpector zu Gotha. Erſter Band, 2., umgearbeitete Auflage. Gotha, Thienemann, 1870. 14 und 379 S. 8.

Der geehrte Verfaſſer wollte durch ſein Werk, deſſen erſter Band hier in zweiter Auflage vorliegt, einem nur auf die Bibel, nicht auf den Katechismus baſirten Religionsunterrichte den Stoff liefern, nachdem er vorher theoretiſch ſein Princip, den chriſtlichen Religionsunterricht in der Volksſchule zu ertheilen, und die Art, wie derſelbe zu ertheilen, erörtert hat. Der Stoff iſt ſo geboten, daß der Lehrer ſich hineindenken und hineinzuleben hat, um aus dieſem Geiſte heraus zu lehren, denn nur für Lehrer iſt ſein Buch beſtimmt. Den Katechismusunterricht will er übrigens dem Confirmandenunterrichte überlaſſen. Bei einem ſo feſt angelegten Plane kann es natürlich nur darauf ankommen zu conſtatiren, wie weit der Verfaſſer demſelben treu geblieben iſt. Wir finden nun, daß überall aus dem Bibelwort Schlußfolgerungen gezogen werden nach allen Regeln des geſunden Verſtandes, daß dieſe dann durch Herz und Geiſt zur Religion geſtaltet und in ächt pädagogiſchem Geiſte verarbeitet werden, wie ſie dem Kindesverſtändniß nahe gebracht und in das Kindesgemüth eingepflanzt werden ſollen. Nirgends walten Ueberſchwenglichkeiten, Alles iſt ruhig und klar, aber doch warm und ergreifend angelegt. Einem ſolchen Werke gegenüber kann es uns höchſtens nur in den Sinn kommen, ein paar Bemerkungen auszuſprechen, welche vielleicht zu beachten wären: S. 63 die Ausführung, daß Gemeinſchaft mit Gott eine doppelte Abſtammung habe, *mein* und *gemein*, ſcheint etwas zu geſucht und könnte wegfallen. S. 72 Abraham und Moſes verkündigten den *einen* Gott — ja, aber leider verfiel das Volk der Juden auf ſeinem Wüſtenzuge wie es ſcheint, mit Billigung Moſes', doch bisweilen in den Götzendienſt zurück. S. 98 muß es heißen: Dem Anſehen nach theilt man die bibliſchen Bücher des A. Teſtam. in kanoniſche und apokryphiſche, und *unter den erſteren* unterſcheidet man dem Inhalte nach Geſchichts-, Lehr- und prophetiſche Bücher. S. 115, Anm. ſchreibe morphe. In der Behandlung des Kapitels von der Weltregierung hätten wir S. 165 ſtatt: „Gott läßt die böſen Handlungen zu, macht ſie aber ſeinen guten Abſichten dienſtbar," lieber geleſen: Gott bewirkt, daß die Menſchen böſe handeln, damit er durch ſolche Handlungen ſeine guten Abſichten durchführe, da die Zulaſſung immerhin ihr Bedenkliches hat. (D. R.) Der erſte Troſt, daß ein rechter Chriſt weiß, daß Alles, was von Gott kommt, gut iſt, demnach auch die Prüfungsleiden gut ſind (S. 175), möchte inſofern bedenklich ſein, als der ganze Endzweck einer Theodicee immer nur der ſein kann, daß erſt bewieſen werden ſoll, daß die Leiden gut ſind, und hier alſo das zu Beweiſende ſchon voraus als bewußte Wahrheit angenommen wird; der Hauptpunkt dieſes ſchwierigen Gegenſtandes wird übrigens auch immer *der* (S. 179) bleiben, daß der Menſch nicht Alles ergründen kann, was Gottes Weisheit für gut findet. Eigenthümlich fällt auf dem Titel die einmalige Schreibung „Religions-Unterricht" auf, während ſonſt der Verfaſſer dieſes und ähnliche Wörter (ſo auf dem Titel ſelbſt) ohne Bindeſtriche ſchreibt. — Das ganze Werk iſt ein wahrer Schatz von Fingerzeigen und wohldurchdachten Winken, deren treue Benutzung beim Religionsunterrichte von großem Segen ſein wird. Beſonders zu beherzigen aber bleiben dabei die goldenen Worte (S. 55), welche mit dem Gedanken abſchließen, daß man wohl Religion wiſſen kann, ohne ſie zu haben, und doch muß das Haben derſelben Endziel alles Unterrichts ſein. A. L.

8) **An Seine Majestät, Wilhelm den Ersten, König von Preußen.** Ein nothgedrungenes Wort zum Schutz des Protestanten-Vereins von M. Baumgarten, Professor und Doctor der Theologie in Rostock. Berlin, Läderitz 1870. 40 S. 8.

Für den von vielen Seiten im orthodoxen Lager hart angegriffenen Protestantenverein erhebt der Verfasser seine Stimme. In kräftiger, freimüthiger Weise zeigt er, daß die drei Hauptgrundgedanken des Vereins sowohl christlich, wie protestantisch sind, und daß sie und somit der Verein selbst, im Lichte der heutigen Anschauung betrachtet, danach angethan sind, die Elemente, welche entweder in Aberglauben oder in Unglauben zu versinken drohen, weil sie sich von dem herrschenden Kirchenthum haben lossagen müssen, durch den Verein der Kirche zu erhalten. Der Ton ist durchweg ein würdiger, man hört es dem Verfasser an, daß er aus warmem Herzen schreibt. Veranlaßt ist die Schrift durch die bekannten Vorgänge in Berlin, doch gestaltet sie sich zu einer vollständigen Schutzschrift für den Verein selbst, der berufen scheint, in einer späteren Zukunft eine große Wirkung auf die evangelische Kirche auszuüben. Für die Tadler des Vereins wird die Lesung des Schriftchens von großer Bedeutung sein müssen, weil der ganze Odem desselben darin niedergelegt ist, seinen Freunden wird die Lectüre jedenfalls geist- und herzerhebend sein. A. L.

---

9) **Biblische Geschichten,** mit Berücksichtigung der Zeitfolge und ihres inneren Zusammenhanges bearbeitet, und mit passenden Liederversen und Sprüchen versehen für Schulen und Familien, von A. F. Preuß, Königl. Waisenhaus- und Seminar-Director. 53. berichtigte Auflage. 7½ Sgr. Königsberg, Bon. 8. 1869. 6 und 276 S.

Das altbekannte Buch liegt abermals in neuer Auflage vor. Seine weite Verbreitung in Nordostdeutschland verdankt es einer ruhigen objectiven Erzählung der Thatsachen, bei welcher es sich möglichst den Bibelworten anbequemt, ohne sklavisch denselben zu folgen. Die Zeit, welche gewöhnlich recht stiefmütterlich behandelt wird, d. h. die Zeit von Salomons Tode bis auf Jesus, behandelt es auf 47 Seiten, und erwirbt sich so den Ruhm, die Gegenstände der biblischen Geschichte ziemlich im Verhältnisse ihrer Wichtigkeit zu behandeln. Die kurzen Verse und Sprüche am Schlusse jeder Geschichte sind mit Geschick gewählt und tragen nicht wenig dazu bei, das Buch dem Leser immer werther zu machen. Der für den Lehrer bestimmten Ausgabe ist noch ein Anhang beigefügt, welcher ausführliche Bemerkungen und Winke für den Lehrer der biblischen Geschichte, ein alphabetisches Verzeichniß der wichtigen biblischen Namen und eine Zeittafel zur biblischen Geschichte enthält. Uns liegt dasselbe nicht vor, doch entsinnen wir uns von früherem Anschauen her, daß uns darin das Namenverzeichniß stets überflüssig erschien, zumal es nicht vollständig ist. Ueber die Stellung einzelner Geschichten und über die Aufnahme derselben überhaupt in einen Abriß der Geschichte (z. B. Hiob, S. 45—49) wollen wir nicht rechten. Die Schreibung des ſſ am Ende in geschärften Silben würde, so sehr wir sie dem hergebrachten s. g. historischen ß vorziehen, weniger auffallen, wenn die Druckerei ein ſs statt des sperrigen ſſ gießen lassen würde. Von diesen Kleinigkeiten abgesehen, ist der Ton des Buches ein in jeder Weise neutraler, und als solcher den Lehrern der verschiedensten Schattirungen angemessener und daher angenehmer, und das Buch wird seinen Lauf gewiß noch manchmal machen. A. L.

10) **Zweimal achtundvierzig biblische Historien** für evangelische Elementarschulen mit Zugrundelegung der biblischen Geschichten von Preuß, zusammengestellt und mit einer Anweisung für den Lehrer versehen von

C. L. Woike, Königl. Regier.- und Schulrath in Königsberg i. Pr. 21. berichtigte Auflage. 3½ Sgr. Königsberg, Bon. 1869. 2 und 124 S. 8.

Ein Auszug aus dem Preuß'schen Buche, wobei alles nicht durchaus zum selbstinnigeren Verständniß Nöthige weggelassen worden ist. Die Anweisung für den Lehrer theilt die 66 von den hier gegebenen 96 Geschichten, welche die Königsberger Regierung für die einklassigen Elementarschulen empfohlen, in drei Abtheilungen, je nach den drei Klassen oder Abtheilungen solcher Schulen. Hervorzuheben ist übrigens noch der Unterschied, welchen Herr Woike in seiner Anweisung zwischen lernen und auswendig lernen macht. Jenes sollen die Kinder, dieses nicht. Jenes durch Vermittlung des Lehrers, dieses, was sie allein aus dem Buche thun würden, weiset er entschieden zurück. Für Schulen, wie er sie im Sinne hat, möchte sein Buch von gutem Erfolge sein. A. L.

---

11) **Biblische Geschichten**, geordnet und bearbeitet zu biographischen Geschichtsbildern von Ludwig Wangemann. Zweite Auflage. Eisleben, Reichardt. 1869. 8. 12 und 199 S.

Der Verfasser bestimmt sein Buch etwa für die dritte Klasse einer sechsklassigen Schule. Das Eigenthümliche bei ihm besteht darin, daß das Leben hervorragender Personen in den Vordergrund tritt, und daß um die Ausgestaltungen dieses Lebens sich die historischen Facta gruppiren, welche zu einem Theile schon auf früheren Unterrichtsstufen Eigenthum der Kinder geworden sein müssen. Es hat eine solche Art der Darstellung eine gewisse Berechtigung in sich, nur scheint es uns, als dürfe sie nicht ganz consequent durchgeführt werden, als sei selbst dem Kindesgemüthe oft die Thatsache wichtiger und hervorstechender, als die Person. Hin und wieder, wo es nicht anders ging, z. B. bei der Schöpfungsgeschichte, sind nun auch die Facta das Leitende geworden. Des Verfassers Endzweck, daß die Geschichten in Fleisch und Blut übergehen sollen, indem er sich namentlich gegen „leeren Gedächtnißkram" verwahrt, der „die gesunde geistige Entwickelung" nur aufhält, wird allerdings durch seine Art gefördert, indem sich an die Geschichten einzelne Bemerkungen über Oertlichkeiten und Sachen anschließen, und zugleich durch Recapitulation der Hauptgedanken der Erzählungen der Inhalt desto besser „Geist und Herz bereichern" muß. Auch findet sich ein Verzeichniß von Sprüchen, Liedern und Liederversen bei den Geschichten. Für diese Stufe des Unterrichts gibt der Verfasser seine Geschichten „noch" in biblischer Ausdrucks- und Darstellungsweise, weil die Erzählungen meist noch so ausführlich gegeben sind, daß erst der Unterricht den Stoff betrachten lassen, ihn übersichtlich ordnen und kürzer zusammenfassen muß; denn „die Aufgabe des bibl. Geschichtsunterrichts ist nicht, ja nur biblische Ausdrucks- und Darstellungsweise anzueignen." Bisweilen verweiset er einfach auf das nachzuschlagende Bibelwort. — So weit ist Alles gut und empfehlenswerth, nur hätten wir gewünscht, daß die Erklärungen und Bemerkungen sich rein sachlich an den Bibeltext gehalten hätten und etwaige Bezüge auf gewisse dogmatische Lehren fern geblieben wären. Die Weissagungen Daniels in der Deutung der „70 Wochen" (S. 129), die Taufe Jesu durch Johannes als Bußtaufe, „deren er nicht bedarf, aber sich ihr doch unterwirft" (S. 152) und mehre andere Punkte gehören hierher. Ein Curiosum hat sich eingeschlichen: Um die „Größe der Schuld" Davids zu bezeugen, führt der Verfasser (S. 107) an: „Es ist des Urias einziges Weib". — Wir wollen das Werk weiterer Beachtung und ernstem Studium bestens empfohlen haben. A. L.

---

12) **Zum Sonntag.** Erklärung sämmtlicher evangelischer Pericopen des christlichen Kirchenjahres nebst einem Anhange über das Kirchenjahr

und den Gottesdienſt der evangeliſchen Kirche für Lehrer und Seminariſten von H. Kietz, erſtem Seminarlehrer an dem Königlichen evangeliſchen Schullehrer-Seminar zu Droſſen. Wittenberg, Herroſé. 1869. 13 und 291 S. 28 Sgr.

Das Werk giebt die Materialien zur Behandlung der Pericopen in der Schule. Dieſe ſoll in Vorleſen, Erklären (Textzuſammenhang und Auslegung), Zuſammenfaſſung und Gliederung, Verbindung von Spruch, Katechismusſtück und Liedvers, Nachleſen durch die Schüler beſtehen. Erfreulich iſt es uns, eine Warnung vor zu vielen Sprüchen und Liedverſen zu finden. Weniger können wir mit der Forderung häuslicher Aufgaben übereinſtimmen. Die ſchwächeren Schüler, welche den Text des Evangeliums abſchreiben ſollen, werden dies mechaniſch thun, die fähigeren, welche die Auslegung zuſammenhängend wiedergeben oder den Text mit anderen ähnlichen Schriftſtellen vergleichen ſollen, werden dies doch nur ſehr ungenügend thun können und die Muſter-Parallele zwiſchen Luc. 14, 16—24 und Matth. 22, 1—14 (S. 169, 170) ſchwerlich erreichen, die meiſten aber nicht mit Unrecht über häusliche Ueberbürdung mit Arbeit klagen. Was die Erklärung betrifft, ſo „holt" ſie allerdings aus dem Texte „heraus", was wir ihr gern beſcheinigen, wobei wir jedoch bemerken wollen, daß nach unſerer Auffaſſung auch die Predigt daſſelbe thun ſoll, und wenn der Verf. (Vorw. u. Einl.) anzudeuten ſcheint, daß dieſelbe hineintrage, ein ſolches Hineintragen eben für abnorm angeſehen werden muß. Die Zuſammenfaſſung iſt in Wahrheit einer einfachen Predigtdispoſition gleich zu achten, bei welcher aber das erbauliche Element, menſchliche Gefühlsergüſſe und moraliſche Reden fern geblieben ſind. Bisweilen, ſo S. 269, iſt die Zuſammenfaſſung nicht ſcharf ausgeſprochen. — Was die fortlaufende Texterklärung betrifft, ſo iſt dieſelbe ſchriftgemäß orthodox, in der Zuſammenfaſſung finden wir oft Ueberleitungen in das Dogma der Kirche mehr als uns für den Zweck nöthig ſcheint. Bei dem Standpunkte des Verfaſſers fällt Einzelnes auf, ſo S. 7: Matthäus bezeichnet als Abſicht des Herrn die Erfüllung des prophetiſchen Wortes Sacharja 9, 9. „Es iſt auch wohl anzunehmen, daß Chriſtus ſeinen Einzug ſo geordnet hat, um grade auf jene Weiſſagung hinzuweiſen." Wozu dieſer Zuſatz? Der Orthodoxie iſt Matth. 21, 4. 5. als Beſtandtheil der Bibel Gottes Wort, weder anfechtbar, noch zu vertheidigen. Wozu alſo die Apologie für Matthäus, eventuell die Zuſtimmung des Verfaſſers? Die Liederverſe ſind nicht immer ganz glücklich gewählt, ſo S. 169:

Ach, laß dein Wort recht ſchnelle laufen;
Es ſei kein Ort ohn' deſſen Glanz und Schein.
Ach, führe bald dadurch mit Haufen
Der Heiden Füll' in alle Thore ein.
Ja, wecke doch auch Iſrael bald auf
Und ſegne alſo deines Wortes Lauf.

Der Anhang über das Kirchenjahr und den Gottesdienſt iſt zwar kurz, aber hinreichend. — Das ganze Werk iſt eine beachtenswerthe und dem Verfaſſer zum großen Lobe gereichende Arbeit, welche aus zehnjähriger Schul- und Seminararbeit hervorgewachſen iſt. A. L.

---

13) **Syſtem der chriſtlich-kirchlichen Katechetik** von Carl Adolph Gerhard v. Zezſchwitz. Zweiter Band: Die Lehre vom kirchlichen Unterricht nach Stoff und Methode. Zweite Abtheilung. Die Katecheſe oder die kirchliche Unterrichtsmethode. Erſte Hälfte: Der akroamatiſch-poſitive Bibelunterricht. Leipzig, Hinrichs. 1869. 16 und 222 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Das gewaltige Werk des Verfaſſers, in ſeinem Fache eine Autorität, nähert ſich ſeinem Ende. Die Verzögerung des Erſcheinens dieſes Theiles

(der vorige erschien 1864) erklärt sich durch die Berufung des Verfassers von der Universität Gießen nach Erlangen, der Rest (Fragmethode und paränetisch-erbauliches Moment im religiösen Unterricht) soll bald nachfolgen. Das Buch hat in der That den ganzen umfänglichen und zerstreuten Apparat, den die Gegenwart bietet, in kritisch gesichteter Uebersicht der Hauptresultate zusammengefaßt. Dadurch gelang es denn auch dem Verfasser, eine Menge irriger Vorstellungen, die sich von einer Generation zur andern forterbten, zu beseitigen. So, daß Hübner Erfinder des biblischen Geschichtsunterrichts gewesen sei, und Irrthümer wegen der Allgemeinheit des Bibellesens gleich nach der Reformation. Aus dem reichen Inhalte heben wir hervor: Nach der systematischen Grundlegung des Begriffs der Katechese (Methode des christlich-kirchlichen Unterrichts), ihrer Eintheilung in die akroamatische (biblischer Unterricht in der Volksschule), entwickelnde Fragmethode und erbauliche Paräneſe: Sokratik, der autoritative Unterricht naturgemäß für das Kind, die akroamatische Lehrart, Examenfrage, Bedeutung des Gedächtnisses beim Kinde, das Lernen vor dem Verstehen, der Anschauungsunterricht. Als Hauptstoff erscheint für den erzählenden Unterricht die heilige Geschichte, Justus Gesenius Vater des biblischen Geschichtsunterrichts, die Hübner'sche Fragmethode, die Textform des Buchs (möglichst treu die Bibel wiedergebend) Auswahl, Vortrag, sowie Reproduction nach Schriftanalogie, das Frageexamen, lesender Gebrauch des Buchs, Bibellesen, Bibelkunde, Bibelspruch, Katechismus, Kirchengeschichte, geistliches Lied. Nach systematischer Grundlegung wird überall die Geschichte und Entwickelung jedes Lehrstücks angefügt mit ausführlichen Darlegungen, welche oft überraschende Aufschlüsse geben (s. Bibellesen). Seitenblicke und Streiflichter fallen, wie man sieht, auch auf das Gebiet der ganzen Psychologie und Pädagogik. Dabei ist die Sprache jedem Gebildeten verständlich gehalten, wenn auch der streng systematische Geist das Ganze beherrscht. — Mit wahrer Freude begrüßen wir den Fortgang des trefflichen Werkes und empfehlen es Jedem, der sich über die einschlägigen Gegenstände Raths erholen will, als ausgezeichneten Wegweiser. A. L.

---

14) **Biblische Geschichte.** Mit den Worten der Bibel erzählt von Friedrich Wilhelm Bodemann, Pastor zu Finkenwärder. 14. revidirte Auflage. Göttingen, Vandenhorck und Ruprecht. 1867. 6 und 201 S. 8. geh. 5 Sgr.

Das Buch hat sich, wie aus der Zahl der Auflagen ersichtlich, recht eingebürgert, namentlich in der Provinz Hannover, und entspricht also einem Bedürfnisse. Sehen wir nach den Eigenthümlichkeiten desselben. Der Titel „Geschichte" statt „Geschichten" scheint eine fortlaufendere und auf einen bestimmten Punkt hinausführende Darlegung des geschichtlichen Bibelstoffes andeuten zu sollen, und in diesem Sinne sind, wenn auch das Ganze in 123 Paragraphen zerfällt und weiter nichts auf den gedachten Plan deutet, wenigstens die Rubriken aufzufassen: Die Vorbereitung des Heils, zerfallend in Urgeschichte, Geschichte der Patriarchen, Geschichte Moses, Geschichte Josuas und der Richter, Geschichte der Könige, Geschichte des jüdischen Volkes von der Theilung des Reichs bis zur Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft, Geschichte der Juden seit der Rückkehr bis zu Christo; dann die Ausrichtung des Heils, nämlich: Das Leben Jesu, die Predigt des Heils durch die Apostel. Auffallend erscheint, daß Hiob vor Moses gestellt ist; uns will bedünken, daß Hiob in einer Geschichte gar keinen Platz haben darf, da dies Buch, wie schon seine Stellung in der Bibel andeutet, ein Lehrgedicht zu nennen ist. Auffallend in gewisser Beziehung ist die Hereinziehung der Geschichte des Tobias, da dieselbe im Einzelnen wohl schwerlich Anspruch auf historische Wirklichkeit machen darf. Unstatthaft sind die Auslegungen der Traumausdeutung Daniels (persisches, macedo-

Digitized by Google

nisches, römisches Reich, Christenthum) S. 92, weil es denn doch mindestens gewagt ist, die Aussprüche hebräischer Propheten als solche zu erklären, welche speciell in der Geschichte bewährt gefunden worden sind. Aehnlich ist es mit der Rubrik: „Messianische Weissagungen", da die Vorstellungen der Juden von ihrem Messias durchaus nicht ganz mit dem geistigen Könige Jesus verwirklicht worden sind. — Was endlich die fast überall genau beibehaltene Bibelsprache betrifft, so ist dieselbe schwerlich zu billigen. An sich ist sie nicht göttlich oder heilig, da sie nur das menschliche Medium göttlicher Willensmeinungen ist, die deutsche Bibel sodann ist nur Uebersetzung und schon deshalb nicht von dem originalen Werthe der wirklichen Bibelsprache; endlich ist aber das Deutsch der Lutherzeit ein uns fremdes, und künstlich zwingt man das Volk in das Verständniß derselben hinein, während man im Unterrichte in der deutschen Sprache die Wendungen und Ausdrücke der Bibelsprache oft wieder bekämpft. Die Schönheit und Kraft der Luther'schen Sprache läßt sich aber recht wohl durch das Deutsch des 19. Jahrhunderts wiedergeben. Man versuche nur, das letztere statt der 300 Jahre alten Ausdrucksweise zu gebrauchen, und man wird sich überzeugen, daß man mehr wirkt, als mit dem oft veralteten und für jetzt sprachwidrigen Ausdrucke. — Die Auswahl der Stücke und ihre Darstellung ist übrigens mit Umsicht und wohlthuender Wärme geschehen, was die in dieser Hinsicht mit Recht Statt findende große Verbreitung des Buches völlig erklärt und rechtfertigt. A. L.

---

15) **Ausführliche Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers.** Ein Hülfsbuch für evangelisch-lutherische Lehrer und Hausväter von Hermann Seebold, Propst, Superintendent und Primariatpfarrer zu Lüchow. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Göttingen, Vandenhorck und Ruprecht. 1868. 12 und 324 S. geh.

Der Inhalt des Buches ist ein außerordentlich reicher. Nach dem kleinen Katechismus Luthers mit Luthers Liedern zu demselben folgt die Erklärung desselben in Fragen und Antworten mit Sprüchen, Liederversen und Anmerkungen historischen, exegetischen und polemischen Inhalts, auch Citaten aus anderen Werken; hieranf kommen die 21 ersten Artikel der Augsbnrger Confession und dann ein Gebetsanhang. — Das ganze Werk ist in durchaus orthodox-lutherischem Sinne verfaßt, zum Theil auch, wie selbstverständlich, mit Nachahmung von Wörtern und Sprachwendungen des 16. Jahrhunderts, in dessen Worten und Anschauungen, welche letzteren gleichbedeutend mit christlichem „Glauben" aufgefaßt worden, der Verfasser die Summe des Herrlichen findet. Confessionell, sagt er, müsse der Unterricht schon bei den Kindern sein. Was die Väter gesungen haben, sei für die Kinder nicht zu hoch. Die katholische Form sei heilsam bei einem Buche seiner Art, weil sie kräftiger anrege und manchem Lehrer das Katechisiren erleichtere.

Bei einer so consequenten Durchführung der Grundsätze, wie sie der Verfasser im vorliegenden Werke giebt, ist ein Polemisiren gegen dieselben vom Uebel, seine Grundsätze aber sind nicht die unsrigen. Confessionalismus beim Kinderunterrichte scheint uns vor der Confirmandenzeit noch immer völlig verkehrt. Die Lieder des 16. Jahrhunderts in ihrer oft genugrauhen und dem Sprachidiom unserer Zeit gänzlich entgegengesetzten Weise immer wieder vorzuführen, ist neben einer Versündigung am Kindesgeiste auch noch ein Armuthszeugniß, mit Unrecht unserer Zeit ausgestellt, die eben so glaubenswürdige, frisch aus dem warmen Herzen quellende Lieder aufzuweisen hat, als irgend eine frühere. Dinge, wie sie S. 41, 42 über das „Zaubern" aufweisen (beim 2. Gebote) und Aehnliches würden wir unter keinen Umständen vorführen können, z. B. Tischrücken sei Zauberei; was die Zauberei zuweilen noch heute wirke, gehe von Satanskräften aus. Daß die katechetische Form kräftiger anrege, erscheint uns eben so, wie daß das Ka-

techiſiren durch dieſe Form des Buches erleichtert werde, nicht zutreffend, denn faſt überall fragt das Buch ſo, daß erſt in der Antwort der ganze Schwerpunkt des Gedankens zu finden iſt, und deshalb können ſolche Fragen, wie ſie das Buch ſtellt, und ſolche Antworten von den Schülern doch nicht vorkommen, vielmehr würden die Lehrer etwa ſo antworten, wenn die Schüler ſie fragten.

Doch davon abgeſehen, iſt das Buch eine durchaus gründliche und an fruchtbaren Gedanken reiche, auch wegen der Menge Belegſtellen (Sprüche und Verſe) ganz vortreffliche Arbeit, welche, wo ihr Standpunkt angebracht iſt, vielen Erfolg haben muß. A. L.

---

16) **Predigten aus Gotha**, beſonders über ſtreitige Fragen der Gegenwart, mit einem Vorwort, behandelnd die Forderungen unſerer Zeit zur Kräftigung des chriſtlichen Lebens. Von Dr. Guſtav Schweitzer, Hofprediger an der Schloßkirche und Pfarrer an der Friedrichskirche daſelbſt. Köthen, Schettler. 32 und 292 S. gr. 8.

Wenn heutzutage im Allgemeinen Mancher mit einer gewiſſen leiſen Abneigung einen Band Predigten ergreift, ſo muß es um ſo mehr erfreuen, wenn einmal ſo eine Sammlung unſer Auge trifft, welche es als Unrecht erſcheinen läßt, ſie aus der Hand zu legen, ohne ſie tüchtig ſtudirt zu haben, da der aus ihr zu ſchöpfende Gewinn ein in der That erheblicher iſt. An der vorliegenden Predigtſammlung des von uns als Prediger in ächtem apoſtoliſchem Geiſte längſt perſönlich gekannten und verehrten Herrn Verfaſſers haben wir aufs Neue dieſe Erfahrung gemacht. Indeſſen hieße es die uns hier geſteckten Grenzen weit überſchreiten, wollten wir im Einzelnen das Geſagte nachweiſen. Darum genüge das Nachfolgende.

Aus den Predigten wird ſich Der unbedingt eine bedeutende Anregung entnehmen, welchem es darum zu thun iſt, außerhalb des gewöhnlichen Kreiſes von Moral- oder dogmatiſchen Reden ein Urtheil eines durchaus von der Wahrheit des Chriſtenthums ergriffenen, doch eben ſo ganz freiſinnigen Mannes zu vernehmen über gewiſſe Tagesfragen, welche die kirchlichen Kreiſe unſerer Zeit ſo mächtig erregen. Selbſtverſtändlich ſind ſie ſämmtlich getragen vom Geiſte rechter chriſtlicher Liebe und wohl geeignet, den religiöſen Sinn ſelbſt in weniger ſich dem kirchlichen Chriſtenthum anbequemenden Menſchen recht zu erwecken. Nur Eines hätten wir bisweilen anders gewünſcht, daß nämlich an einer Reihe von Stellen ſtatt des blos belehrenden auch das auf den Willen einwirkende, alſo das vollſtändig erbauliche Element der Predigt vorherrſchen möge. Sodann würde es nach unſerer Anſicht am Platze geweſen ſein, ſtatt der 18. Predigt, welche, ſich auf Matthäus 18, 3—6 ſtützend, die Kinder als Muſter der Demuth darſtellt, lieber die Anwendung jener Stelle unter Vergleichung der Parallelſtellen der anderen Evangeliſten inſofern gemacht zu haben, daß „nur die Empfänglichkeit und Lernbegierde der Kinder als Beiſpiel empfohlen wird,“ wie durch die Forſchungen unſerer Zeit als Meinung des Herrn unzweifelhaft feſtgeſtellt iſt.

Eben ſo hoch, wie die Predigten ſelbſt, ſchlagen wir das Vorwort an, in welchem der Herr Verfaſſer aus ſyſtematiſcher Grundlegung hervor durch philoſophiſche Entwickelung die vernünftigen und freiſinnigen Forderungen unſerer Tage in Bezug auf Kirchenthum und damit Zuſammenhängendes feſtſtellt und begründet. Obgleich wir auch hier ab und an in unſeren Wünſchen noch weiter gehen möchten, und nicht ganz mit der Abgrenzung der Kirche nach Sprachgrenzen und in Nationalkirchen übereinſtimmen, können wir nicht umhin, das Ganze der acht Punkte für die kirchliche Entwickelung als auf der Höhe unſerer Zeit und ihrer Anſchauungen ſtehend immer und immer wieder dringend zu empfehlen. Die 24 Seiten enthalten einen Schatz fruchtbarer Bemerkungen.

In Summa: wir drücken dem geehrten Herrn Verfaſſer aus der Ferne

dankbar die Hände für diese neue Gabe zur Anbahnung eines immer klareren Erfassens der Lehre Jesu und einer immer menschenwürdigeren Gestaltung des Aeußern der Kirche und ihrer Zustände. A. L.

---

17) Die heilige Schrift des Alten Testaments im Auszuge für den Schulgebrauch. Nach der deutschen Uebersetzung Dr. Martin Luthers. Köthen, Schettler. 1868. 12 und 360 S. 8.

In vorliegender Schrift begrüßen wir einen großen Fortschritt. Es ist ein Buch, welches einem anerkannten Principe Rechnung trägt und praktisch wird. Das Princip aber ist das: Die Bibel ist Gottes Wort, weil sie eine vollkommene Mittheilung des Gottesgeistes an den Menschengeist ist. Indessen ist die Einhüllung des göttlichen Wortes in menschliches Wort, eben weil die Hülle menschlich ist, nicht ganz mit Gottes Worte congruent. Darum ist es nicht allein Recht, sondern sogar Pflicht, wenn möglich, beides von einander zu trennen. Dies ist nun freilich nur nach der Richtung hin möglich, daß aus der Bibel, als Totalüberrest der hebräischen Literatur nach dem Exile, alles specifisch nicht zu Gottes Wort Beitragende entfernt werde. Aber auch die Bibel in anderer Hinsicht betrachtet, ist der Stoff, welchen das Alte Testament in den Schulen als Grundlage für den biblischen Geschichtsunterricht, ferner zum Aufschlagen und Erlernen von Sprüchen und endlich zum Bibellesen bietet, zu reich. Die Geschichte schreitet oft nicht ruhig und planmäßig fort, sondern wird durch Wiederholung, Nebensächliches und Vorgreifen von Späterem unterbrochen. Für Spruchlernen und Bibellesen ist ebenfalls zu viel Stoff vorhanden; es kommt nicht darauf an, daß möglichst viel, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Art gelesen werde. Das A. Test. enthält sehr Vieles, was für Kinder ungeeignet, ja schädlich ist; man denke an die Geschichten von Lots Töchtern, von Dina, Thamar ꝛc., gesetzliche Bestimmungen über geschlechtliche Verhältnisse und offene Vergleichungen des Volkes Israel mit einer Hure ꝛc. Welches andere Buch, das Kindern in die Hände kommt, darf so Etwas enthalten? Man sagt: die Kinder werden es nicht lesen. Eitle Täuschung und Ausflucht unserer Gegner, die in der That mit dem Buchstaben Götzendienst treiben — jeder Pädagoge wird das Gegentheil lehren. Man sagt: es ist gut, daß sie dergleichen Dinge aus dem heiligen Buche erfahren. Im Gegentheil, das ist nicht gut, denn in den Augen der Kinder hört die Heiligkeit des Buches beim Lesen solcher Dinge auf. Die Kinder denken nichts dabei, sagt man. Schlimm, wenn das Kind in der Bibel gedankenlos liefet, und die Phantasie der Kleinen wird gerade bei dem Unverstandenen am meisten thätig werden. Manche rathen, man solle ruhig die indecenten Stellen lesen lassen und durch einige Bemerkungen ihnen die bedenkliche Spitze abbrechen. Wenn das nur ginge! Aber noch gewisser, als Referent es für ein verwegenes Beginnen hält, das sechste Gebot zu wörtlich zu erklären, ist er überzeugt, daß die oben erwähnten Geschichten unmöglich so behandelt werden können, wie es gerathen wird. Es ist also Pflicht, einen Auszug aus dem Alten Testamente zu veranstalten. Die Grundsätze, welche den Verfasser bei seinem Auszuge leiteten, sind folgende:

1. Der Auszug soll von jeder dogmatischen Richtung frei sein und alle für die Geschichte der Offenbarung und für den ganzen Religionsunterricht wichtigen Stücke enthalten. Alle Beweisstücke dieses Unterrichts, alle Stellen, auf die im Neuen Testamente Bezug genommen wird, sind aufgenommen, dagegen weggelassen alle Geschlechtsregister und die ausführlichen Verordnungen über jüdischen Opferdienst und die jüdischen bürgerlichen Gesetze, alle Wiederholungen und für den Unterricht weniger fruchtbaren oder nicht klar genug Belehrung bietenden Stellen, alle rein örtlichen und zeitlichen Beziehungen.

2. Alles Anstößige wird weggelassen, doch ohne Prüderie. Bisweilen ist statt des anstößigen Ausdrucks ein unverfänglicher gesetzt worden.

3. Luthers Uebersetzung war maßgebend, nur ganz veraltete Ausdrücke sind entfernt, eben so Uebersetzungsfehler nach den besten Autoritäten verbessert.

4. Capitel- und Verseintheilung ist die der Bibel geblieben des Nachschlagens wegen.

5. Der Auszug ist nur ein Entwurf, welcher der Kritik vorgelegt wird.

Prüfen wir nach diesen Grundsätzen den Auszug, so müssen wir bekennen, daß derselbe mit großem Geschick und strenger Innehaltung derselben angefertigt worden ist. Aus jeder Seite leuchtet die innige Liebe hervor, mit welcher der Verfasser der Bibel zugethan ist, und mit Freude muß der ruhige Beobachter wahrnehmen, mit wie schonender Hand nur an sehr wenigen Stellen die altbekannte lutherische Uebersetzung geändert worden ist. Was die Menge des Stoffes betrifft, welche der Verfasser aufgenommen, so hätten wir uns noch einige der unvergleichlich schönen Prophezeiungen mehr gewünscht, weiter haben wir selbst bei eingehender Prüfung, im Ganzen Nichts auszusetzen gefunden und glauben, da wir uns seit Jahren mit dem gleichen Gedanken getragen, wie der Verfasser, dem wir im Geiste unbekannt die Bruderhand drücken, einige Einsicht in die Sache zu haben. Ueber Kleinigkeiten jetzt mit dem Verfasser zu rechten, wäre Thorheit; vielleicht finden wir an anderer Stelle Gelegenheit, uns auszusprechen. Wir empfehlen den Auszug Denen aufs Wärmste, die Gelegenheit zu seiner Einführung haben, so zunächst den Directoren von Privatunterrichtsanstalten und sind überzeugt, daß der von demselben erwartete Segen, da wir so das heilige Buch ohne Besorgniß den Kindern in die Hände zu geben vermögen, nicht ausbleiben kann! A. L.

---

18) **Zur Geschichte der evangelischen Kirche Rheinlands und Westphalens.** Von Dr. Heinrich Heppe. Erster Band. Geschichte der evangelischen Kirche von Cleve-Mark und der Provinz Westphalen. Iserlohn, Bädeker, 1967. 8 und 566 S. gr. 8. 2 Thlr. 10 Sgr.

Aus einem reichen handschriftlichen und gedruckten Material, das zerstreut und unbekannt oder längst der Vergessenheit anheimgefallen war, hat der als kirchlicher Forscher berühmte Herr Verfasser ein Bild mit so reichen Einzelheiten aufgerollt, daß das Studium seines Werkes ein höchst interessantes wird, selbst für weitere Kreise. In anziehender Weise beschreibt er zunächst die Geschichte des Kirchenwesens vom Anfange der Reformation an in den jülich-cleveschen Landen bis zum Aussterben des Fürstenhauses derselben 1609. Höchst ansprechend ist die Darstellung der ersten reformatorischen Bewegungen in Westphalen und am Niederrhein, sodann der Katastrophe in Münster. In der ferneren Geschichte des 17. Jahrhunderts ragen die Darstellungen der inneren Einrichtung beider Kirchen, der reformirten und lutherischen hervor. Ein wichtiger Abschnitt ist die Beschreibung der Zwischenzeit von 1808 bis 1815. Je näher die Beschreibung unserer Zeit rückt, um so ausführlicher wird die Schrift. Zwischen 1816 und 1835 tritt als wichtigster Punkt die Einigung der beiden märkischen Ministerien zu einer evangelischen Gesammtsynode hervor; dann in neuester Zeit die Art, wie die Union vordrang und die lutherische Strömung dagegen ankämpfte. Daneben die Gestaltung verschiedener kirchlicher Verhältnisse der Neuzeit, das Schulwesen, die Armenpflege und das freie evangelische Vereinswesen.

Das Werk selbst ist in einer durchaus passenden Schreibart, ruhig und vorurtheilsfrei, geschrieben. Eine Menge Einzelheiten, die sonst zer-

ſtreut ſind oder vielen Leſern unbekannt ſein dürften, iſt hier zuſammengeſtellt. In manche wichtige Thatſache erhält man einen ganz neuen, oft überraſchenden Einblick. Mit kurzen Worten, das Buch Heppe's iſt ein durchaus gelungenes, ein Meiſterwerk der Geſchichtsſchreibung.

A. L.

---

19) **Die Presbyteriale Synodalverfaſſung der evangeliſchen Kirche in Norddeutſchland**, nach ihrer hiſtoriſchen Entwicklung und evangeliſch-kirchlichen Bedeutung, beleuchtet von Dr. Heinrich Heppe. Iſerlohn, Bädeker. 1868. 6 und 114 S. gr. 8. 12 Sgr.

In warmem Intereſſe der presbyterialen Synodalverfaſſung für unſere Kirche entrollt der Herr Verfaſſer das Bild der hiſtoriſchen Thatſachen, welche auf die Gründung und Einführung derſelben Bezug haben. Aus dem reichen Inhalte des Ganzen heben wir hervor als beſonders wichtig die Paragraphen über Luthers Gedanken über evangeliſche Kirchenverfaſſung, über Fortführung der Lehre Luthers im Bekenntniß und in der Theologie der evangeliſchen Kirche Deutſchlands, die Verwerfung des presbyterialen Verfaſſungsprincips in Württemberg, die Gegenſätze der beiden evangeliſchen Kirchen in Betreff des Dogmas vom geiſtlichen Amte, der Abſolution und des Gemeindebegriffs. Das Hauptintereſſe concentrirt ſich auf der presbyterial-ſynodalen Organiſation der preußiſchen Provinzen, die der ſechs öſtlichen beginnend mit der königlichen Ordre vom 27. Februar 1860. Wichtig iſt der Erlaß des evangeliſchen Oberkirchenraths vom 11. Juli 1860, welcher eine Wandelung zum Beſſern dadurch zeigt, daß das lutheriſche Amtsprincip durch den reformatoriſchen Gemeindebegriff verdrängt ward. Doch iſt für die öſtlichen Provinzen Preußens noch immer das Werk nur erſt im Werden. — Der Herr Verfaſſer ſchließt ſein vorzügliches Werkchen mit den Worten: Mögen alle Glieder unſerer Kirche gerade jetzt deſſen eingedenk ſein, was der Geiſt Luthers, was die geſammte evangeliſche Kirche in der Frühlingszeit der Reformation uns Allen mahnend zuruft!

A. L.

Litterarischer Anzeiger

zum 3. Heft des Jahrgangs 1871.

Aus dem Verlag von

C. Merseburger in Leipzig

wird empfohlen und ist durch jede Buch- oder Musikhandlung zu beziehen:

Brähmig, Liederstrauß für Töchterschulen. 4. Aufl. 4 Hefte 15 Sgr.
—— Arion. Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit leichter Pianoforte-Begleitung. 4 Hefte à 10 Sgr.
—— Praktische Violinschule. Heft I. 15 Sgr. II. 18 Sgr. III. 15 Sgr.
Brand, Jugendfreuden am Clavier. Heft I. 12 Sgr II. III. à 15 Sgr. (Eine empfehlenswerthe Kinder-Clavierschule.)
—— Goldenes Melodienbuch. Auswahl beliebter Volksweisen, Tänze, Märsche etc. für Pianoforte im leichtesten Style. 5 Hefte à 15 Sgr.
Brauer, Praktische Elementar-Pianoforte-Schule. 13 Aufl. 1 Thlr.
—— Der Pianoforte-Schüler. Eine neue Elementarschule. Heft I. (7. Aufl.), II. (4. Aufl.), III. (3. Aufl.) à Heft 1 Thlr.
Engel, Festmotetten für gemischten Chor. 2. Aufl. 12 Sgr.
Hentschel, Evang. Choralbuch mit Zwischenspielen. 6. Aufl. 2 Thlr.
—— Aufgaben zum Kopfrechnen. 10. Aufl. 2 Hefte à 10. Sgr.
—— Rechenfibel (f. d. ersten Anfang). 44. Aufl. 1½ Sgr.
—— Aufgaben zum Zifferrechnen. Neue Ausgabe. (Ausg. A.)
Erstes Heft, 1. Abth. 26. Aufl. ungebunden 1½ Sgr.
—— 2. Abth. 26. Aufl. - 2 Sgr.
Zweites Heft, 1. Abth. 24. Aufl. - 2 Sgr.
—— 2. Abth. 18. Aufl. - 2 Sgr.
—— Antwortheft zur Rechenfibel. 3 Sgr.
—— Antworthefte zu den Aufgaben zum Zifferrechnen. 12 Sgr.
Hentschel und Jänicke, Rechenbuch für die abschließende Volksschule. (Ausg. B. von Hentschel's Rechenheften). Heft I. 1½ Sgr. II. 1½ Sgr. III. 2 Sgr. IV. 2 Sgr. V. 2 Sgr.
Widmann, Kleine Gesangiehre für Schulen. 8. Aufl. 4 Sgr.
—— Lieder für Schule und Leben. (Schullieder.) 3 Hefte. 9½ Sgr.
—— Generalbaßübungen mit kurzen Erläuterungen. 2. Aufl. 22½ Sgr.
—— Handbüchlein der Harmonielehre. 2. Aufl. 15 Sgr.
Euterpe, eine Musikzeitschrift. 1871. (30. Jahrg.) 1 Thlr.

Soeben erschien und ist durch jede solide Buchhandlung zu beziehen:

Schule des Taktschreibens.

Eine Anleitung für Lehrer

von

Otto Kalbe,

Lehrer an der Handelsschule I in Hannover.

8. geh. Preis 10 gr.

Vorlagen dazu, 2 Hefte à 2½ gr.

Fr. Cruse's Buchhandlung (Gustav Othmer) in Hannover.

Empfehlenswerthe Bücher.

Für den deutschen Unterricht.

Gurcke. **Deutsche Grammatik.** 5. Aufl. 10 Sgr.
— — **Uebungsbuch zur deutschen Schulgrammatik** 5. Aufl. 6 Sgr.
— — **Hauptpunkte der deutschen Sprachlehre.** 6 Sgr.
— — **Schreib- und Lesefibel.** Mit Bildern von Otto Speckter. 18. Aufl. 5 Sgr.
— — Ueber den ersten **Lese-Unterricht.** 3. Aufl. 3 Sgr.

Für den englischen Unterricht.

Gurcke. **Engl. Elementarbuch.** 2. Aufl. 18 Sgr.
— — **Engl. Grammatik für Oberclassen.** 20 Sgr.
— — **Engl. Elementar-Lesebuch.** 15 Sgr.
Dickens. **Chimes.** Mit Anmerk. von H. A. Werner. 12 Sgr.
Longfellow. **Evangeline.** Mit Anmerk. 7½ Sgr.
English Essays. A collection of excellent short compositions by varions English and American Authors. Vol I—IV. à 15 Sgr.

Bei Einführung obiger Bücher in Schulen stelle ich den Herrn Schulvorstehern und Lehrern Gratis-Exemplare zur Verfügung.

Otto Meissner in Hamburg.

Hansen, K., Director. **Deutsches Lesebuch.**

In fünf Alters-Abtheilungen.

Erster Theil, 4. Auflage, gebunden 8 Sgr.
Zweiter Theil, 4. Auflage, gebunden 10 Sgr.
Dritter Theil, 4. Auflage, gebunden 12½ Sgr.
Vierter Theil, 3. Auflage, gebunden 13 Sgr.
Fünfter Theil, gebunden 1 Thlr. 12½ Sgr.

Auf Grund seiner Beurtheilung in den ersten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands, directer Urtheile competenter Fachmänner, wie seiner zahlreichen Verbreitung halber allen Lehrern angelegentlichst zu empfehlen.

Verlag von **Gustav Elkan,** Harburg & Uelzen.

Im Verlage von **Wiegandt & Grieben** in **Berlin** ist soeben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Kahle, Seminardirector. **Lehrplan für einklassige utraquistische Schulen.** 15 Sgr.

Soeben erschien:

Ostermann, Dr. Chr. Griechisches Uebungsbuch im Anschluß an ein grammatisch geordnetes Vocabularium, nebst einem Abschluß-Abriß der griechischen Formenlehre für Anfänger. 2te verbesserte Auflage.

Preis 18 Sgr.

Cassel 1869 u. 70.

Theodor Kay.

Das im Verlage des Unterzeichneten erschienene

Diesterweg und Heuser'sche

Praktische Rechenbuch

für Elementar- und höhere Bürgerschulen

(Preis 7 Sgr. für jedes Uebungsbuch; bisher zweiundzwanzig Auflagen)

hat durch die Hand des bekannten Rechenmeisters Herrn Langenberg eine völlige Umarbeitung erfahren, welche geeignet ist den wohlverdienten Ruf dieses allbekannten und vorzüglichen Rechenbuchs von neuem zu befestigen und zu erhöhen. In dieser auch für die neuen Maß- ꝛc. Verhältnisse eingerichteten Ausgabe ist die bisherige äußere Eintheilung im Ganzen festgehalten worden, nur ist das Rechnen mit unbenannten ganzen Zahlen weggelassen; das zweite Uebungsbuch ist durch Erweiterungen um mehrere Bogen verstärkt worden. Die Beantwortungen der Aufgaben sind auf vielfachen Wunsch weggelassen worden, jedoch für diejenigen Schüler, in deren Händen der Lehrer sie gleichwohl wünscht, zu geringem Preise besonders zu haben. — Daß 3. Uebungsbuch ist nicht umgearbeitet worden.

Probeexemplare stehen zur nähern Prüfung gratis zu Diensten, und wolle man sich dieserhalb direct an die Verlagshandlung wenden. **Einführungen werden gern durch Freiexemplare für mittellose Schüler unterstützt und dabei noch, sofern die Einführung vor dem 1. Juni dieses Jahres erfolgt, dem Lehrer das Auflösungsheft gratis gegeben.**

Lehrervereine zu Gunsten von Wittwen- und Waisenkassen werden ganz besonders zu allgemeinen Einführungen unter näher zu vereinbarenden sehr günstigen Bedingungen eingeladen.

Gütersloh in Westfalen, Febr. 1871.

C. Bertelsmann.

Bei **Otto Meissner** in **Hamburg** ist soeben erschienen:

Englische Grammatik

für Oberklassen.

Von **Gottfried Gurcke.**

26 Bogen gr. 8. Preis 20 Sgr.

Diesem neuen Werk des Verfassers liegt eine Fülle vielseitiger Studien zu Grunde. **Es zeichnet sich durch gründliche Erfassung des herrschenden Shrachgebrauchs, durch eine durchweg neue, ebenso anschauliche wie anregende Erörterung, bei welcher zugleich eine Reihe schwieriger, in den meisten Büchern dieser Art vernachlässigter Partien zu ihrem vollen Rechte kommt, sowie durch eine Fülle ansprechender Uebungsstücke vortheilhaft aus.**

Zur Prüfung behufs Einführung in Schulen stehen den Herren Schulvorstehern Gratis-Exemplare zur Verfügung.

Digitized by Google

In der **Joh. Chr. Hermann**'schen Buchhandlung, M. Diesterweg, in Frankfurt a/M. ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Der erste Klavierunterricht.

In einer nach praktischem Bedürfniß stufenweise geordneten Folge von kleinen Tonstücken nebst hierzu gehörigen mechanischen Uebungen und einem Vorwort.

Von Heinrich Henkel,
erstem Vorsteher der Musikschule in Frankfurt a/M.
Preis 20 Sgr. oder fl. 1 12 kr.

„Es giebt Klavieristen, die die Gründe der Musik gar wohl inne haben, aber nicht wissen, wie sie es anfangen sollen, sie Jemandem wieder beizubringen." So klagt schon Friedrich Wilhelm Warburg in seiner Anleitung zum Klavierspielen (2. Aufl. 1765). Diese Klage wird zu allen Zeiten gehört werden, selbst in solchen, wo die Kunst ihren höchsten Gipfel erreicht, ihren Triumph feiert. Warum dieses Mißverhältniß? — Weil ein großer Künstler, ein berühmter Gelehrter nicht immer ein guter Lehrer ist, oder sein kann. Denn „können" und „lehren" sind zwei ganz verschiedene Begriffe. Freilich soll der gute Lehrer zunächst das selbst „können", was er „lehren" will; ja er soll sogar noch mehr wissen und können, als er seinen Schülern zu lehren hat. „Es ist", sagt Goethe, „nichts schrecklicher, „als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen." Heut zu Tage fehlt es zwar unsern Musikern nicht am Können, namentlich nicht am Technischen; denn in dieser Hinsicht hat die Gegenwart wohl den Höhepunkt erreicht. Aber damit verbindet sich, leider, nicht immer im gleichen Grade das gründliche Wissen, welches dem echten Künstler ebenso unentbehrlich ist, als das angeborne Gefühl selbst; denn dieses muß durch jenes geleitet werden. Vereinigt sich aber mit Können und Wissen noch das Dritte: „die Lehr- oder Mittheilungsgabe", oder kurz die „Lehrkunst" — wohl dann jenen Kunstjüngern, die das Glück haben, von einem solchen Meister geleitet zu werden! Einen solchen Meister kennen und schätzen wir in dem Verfasser obigen Werkchens. Henkel hat darin ganz den richtigen Standpunkt erfaßt, auf dem sich die Schüler dieser ersten Stufe der Kunst befinden, ein Vorzug vor vielen anderen Elementarwerken, in denen nach der einen oder anderen Seite hin Mangelhaftes, Oberflächliches oder Gesuchtes zu finden ist. Ein flüchtiger Blick über die gegebenen Uebungen und Tonstücke zeigt uns neben dem echten Künstler den tüchtigen Methodiker. Das ganze Heft, 32 Quartseiten umfassend, beschränkt sich auf 50 kleine, gefällige, der kindlichen Auffassung ganz entsprechende Tonstücke, welchen ebenso viele vorbereitende Uebungen vorausgehen. Den Verfasser schien ganz der Goethe'sche Ausspruch: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister", geleitet zu haben. Und diese weise Beschränkung müssen wir an dem Werkchen, das für den ersten Unterricht im Klavierspielen bestimmt ist, besonders loben, da gerade auf dieser ersten Stufe des Unterrichts durch Vielerlei und Zuviel am meisten gesündigt wird. Seinen Standpunkt erläutert der Verfasser in einem „Vorwort an Lehrer und Eltern", dem wir in allen Theilen vollkommen beipflichten müssen. Die Klarheit und Sicherheit der Darstellung desselben macht es Jedem möglich, sich über den Gang des Unterrichts und seine Behandlungsweise vollständig zu orientiren.

Mit Vergnügen empfehlen wir deshalb obiges Werkchen zum fleißigen Gebrauche, indem wir überzeugt sind, daß es ganz geeignet ist, dem Schüler diejenige musikalisch und technisch solide Grundlage zu geben, welche ihn einst zu dem erfolgreichen Studium der klassischen Meister, als dem einzig wahren Zweck seiner musikalischen Thätigkeit, mit Sicherheit hinführt.

S. Widmann.

Im Verlage von G. Barnewitz in Neu-Strelitz erschien und ist durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Das Großherzogliche Landschullehrer-Seminar in Mirow.

Seine Vorgeschichte und die Geschichte seiner ersten 50 Jahre. Ein Beitrag zur 50jährigen Jubelfeier der Anstalt, unter Benutzung der amtlichen Quellen. Herausgegeben von **Karl Beckström.**

(Siehe die Kritik in diesen Blättern 1870, 6. Heft, Seite 641.)

In Hch. Keller's geogr. Verlag in Zürich ist neu revidirt erschienen:

Keller's **Schulwandkarte der Erde**, stereogr. Aequat.-Proj., Durchm. 120 Cmt.,

Oestl. Hemisph., 4 gr. Blätter mit polit. Colorit. in albo Thlr. 1 2 Sgr.
Westl. Hemisph., id. id. id. „ — 28 Sgr.

Günstig recensirt und namentlich in den schweizerischen Schulen sehr beliebt.

„Keller's Planigloben, die vor ein paar Jahren und soeben wieder in neuer Bearbeitung erschienen, vereinigen mit merkwürdigem Gelingen beide Rücksichten, das Terrain und die staatliche Abgränzung, eine Menge von Details und eine ächt pädagogische Klarheit und werden den Fortschritten der Entdeckungen Schritt für Schritt gerecht."

(Tagblatt für den Kanton Schaffhausen, 1870).

Keller's **Schulwandkarte von Europa**, 4 gr. Bl., Maasstab 1: 3600000, neu revidirt.

Keller's **Wandkarte von Palästina**, für Schule und Haus, 1: 200000, mit zahlreichen Notizen und Verweisungen auf Bibelstellen. 3 Bl., 24 Sgr.

Keller's **Neue Wandkarte der Schweiz**, 1: 200000, 8 Bl., in albo 2 Thlr. 22 Sgr.,

Von Lehrerschaft und Kartenfreunden höchst beifällig aufgenommen.

In der **Arnoldischen Buchhandlung** in Leipzig ist erschienen und zu allen Buchhandlungen zu haben:

Munde, Dr. C., Anglo-American progressive Reader. Englisch-Amerikanisches Lesebuch, vom Leichten zum Schwereren fortschreitend. Erster Theil. Enthaltend Material zur Erweiterung des Sprachschatzes und zur Uebung im Sprechen. Zum Gebrauch für Schulen, sowie für den Privatunterricht und das Selbststudium. gr. 8. broch. 24 Ngr.

Druck. Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. IV. Heft.

(Juli. — August.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

I.

Der deutsch-französische Krieg und die deutsche Pädagogik.

Von W. L.

Statt eines pädagogischen Berichtes aus Rußland erhielten wir von unserm russischen Freunde folgenden Brief, der uns einer öffentlichen Beantwortung werth erscheint.

Theurer Freund!

Unsere Correspondenz ist dermaßen ins Stocken gerathen, daß ich nicht mehr weiß, wer von uns beiden der Schuldige ist. In diesen verhängnißvollen, barbarisch blutigen Zeiten, in welchen man mehr als einmal nahe daran war, an dem Nutzen aller Civilisation und Erziehung zu zweifeln, fühlte ich häufig das Bedürfniß mir Rath und Trost bei Dir zu holen und gewissenhaft zu erforschen, welchen Gewinn Du für die von Dir vertretene Sache aus der neuen Methode, Cultur durch Blut und Eisen zu stützen und zu verbreiten, ziehen zu können vermeinst und mit welchen Augen diese neue, nach gewissen Seiten hin sehr wirksame Bestrebung vom Standpunkte der modernen Pädagogik zu betrachten sein dürfte. Ich fand in den Rheinischen Blättern, die, wie Du weißt, auch in Rußland eine starke Verbreitung haben, einen offenen und umfassenden Ausdruck Deiner bezüglichen Ansichten. Wie immer, so berührte auch dieses Mal die Art Deiner Darstellung höchst angenehm; aber ihr Inhalt harmonirte so wenig mit meiner Anschauung, daß ich ernstlich an meinem Freunde Wichard Lange zu zweifeln anfing. Die freundschaftliche Gesinnung, die ich Dir gegenüber hege und stets bewahren werde, trieb mich einmal, Entschuldigungsgründe für Dich aufzusuchen, und bestimmte mich ferner, aus Deinen früher ausgesprochenen Ansichten Capital für mich zu schlagen. Es wurde mir leicht, Dich zu entschuldigen, als ich sah, daß die hervorragendsten Vertreter der Wissenschaft in Deutschland, fortgerissen von dem allgemeinen Blutstrome und völlig bluttrunken und siegesberauscht, Worte fallen ließen, die allen berühmten und allgemein als wahr anerkannten Lehren der Philosophie und

Pädagogik, allen edlen Grundsätzen der Humanität und Nächstenliebe diametral entgegen standen. Ist doch auch Dein Freund — so tröstete ich mich und entschuldigte Dich — ein Kind seines Volks und Zeitalters, und giebt es doch nicht blos physische, sondern auch geistige Epidemien! Es gab und giebt ja Revolutionsepidemien — warum sollte die Kriegsepidemie nicht auch ansteckend wirken? Doch zürne mir nicht — ich zweifelte nur einen Augenblick. Um völlig mit mir ins Reine zu kommen, las ich verschiedene Erzeugnisse Deiner Muse aus früheren Zeiten und namentlich den Aufsatz, der Dich zum Propheten macht. Ich meine Deine in Berlin gehaltene Vorlesung über die militairisch kommandirte Erziehung. Deine Andeutungen über die verkehrte Richtung, welche das deutsche Erziehungssystem vielfach genommen hat und, wie es scheint, immer mehr nehmen wird, fand ich so wahr und interessant, daß ich mich nicht entbrechen konnte, die schlagendsten Sätze der Vorlesung zusammenzustellen und in russischer Sprache in einer der verbreitetsten und wirksamsten hiesigen Zeitungen zu veröffentlichen. Deine Autorität war mir nothwendig, um dem Enthusiasmus der blinden Verehrer des preußischen Schulsystems die gebührenden Schranken anzuweisen. Das Ideal der Erziehung kann ja nur die Bildung eines guten Menschen und nicht eines guten Soldaten sein. Ein guter Soldat ist ein gehorsames, willenloses Werkzeug, ein sicher wirkendes Instrument für Mord und Todschlag, für verwüstendes Sengen und Brennen. Ein gut Ding ist es, sein Vaterland zu vertheidigen, ein anderes, wie eine Horde von Mongolen ganze Dörfer zu verbrennen, weil ein Bewohner derselben sich „unterstand“, so „frevelhaft“ (das sind authentische Ausdrücke!) sein Gut und seinen Heerd zu vertheidigen. Ich bin weit davon entfernt, die Sache Frankreichs zu vertheidigen. Es lebt in diesem Lande eine ausgeartete Nation; wenn sie sich noch herausarbeitet, so hat sie solches der erhaltenen derben Züchtigung zu verdanken. Doch wenn alle Humanitäts- und Erziehungsbestrebungen der großen deutschen Männer nur dahin geführt haben, die deutsche Jugend geschickt zu machen, im 19. Jahrhundert die Greuelthaten der Hunnen der erstaunten Menschheit aufs Neue vor Augen zu führen und eine Nation zu schaffen, die stolz darauf ist, ein flagellum Dei genannt zu werden, — so muß man wohl an der Pädagogik verzweifeln und sie als unnütze Pfuscherei verwerfen. Ich flehe Dich an: belehre mich eines Andern, widerlege mich, belebe meinen dem Erlöschen nahen Glauben an die Macht der Erziehung. Ich möchte, wenn es Dir recht ist, Deine Antwort auf meine und Vieler Beschuldigungen, auf die Äußerungen meiner und Vieler Verzagtheit in Rußland veröffentlichen. Vielleicht wird Dir dieser Zweikampf die Veranlassung bieten, einige gute derbe (à la Wichard Lange)

Worte der Verwarnung an das deutſche Publikum zu richten. Ich möchte dieſem Publikum ſelbſt vieles ſagen, finde indeſſen nicht die rechten Ausdrücke dafür. Du wirſt ſchon errathen, was ich ſagen möchte, und den Nagel auf den Kopf zu treffen wiſſen.

Ich bin und bleibe

Dein

Dich treu liebender und Dir ſtets ergebener Freund.

Meine Antwort.

Mein lieber, treuer Freund!

Dein Brief beweiſt mir aufs Neue, daß meine Anrede eine ſolche iſt, die Du vollauf verdienſt. Wahrhafte Freunde ſagen ſich die reine ungeſchminkte Wahrheit, auch wenn ſie aufregend und bitter iſt, ſuchen ſich einander auf den rechten Weg zu bringen, wenn ſie Irrthum vermuthen, prüfen gegenſeitig ihre Anſichten ohne irgendwelche Voreingenommenheit, belehren gerne einander und halten trotz der etwaigen Differenz ihrer Meinungen das Vertrauen zu einander und die brüderliche Geſinnung gegeneinander feſt.

Du ſprichſt zu meiner in Deinen Augen nothwendigen Entſchuldigung ein großes Wort gelaſſen aus. Jeder Menſch, ſo behaupteſt Du mit Recht, iſt und bleibt ein Sohn ſeines Volks und ſeines Zeitalters. Wer dieſe Wahrheit, die ich für eine ganz unumſtößliche halte, begriffen hat, kann Dich nicht tadeln, weil Du ein guter Ruſſe biſt, und mich nicht ſchmähen, weil ich mir einbilde, theilweiſe bereits ein guter Deutſcher zu ſein und immer mehr ein ſolcher zu werden mich beſtrebe. „Die Natur liebt es nicht, ſich ſelber zu copiren; wenn ſie ſchafft, iſt ſie reich genug, immer neue Individuen hervorzubringen“. Alſo ſagt Euer Aſtronom Mädler in Dorpat. Gemäß dieſem Geſetze hat ſich das Weſen der Menſchheit nicht als ein unterſchiedsloſes Etwas realiſirt, ſondern ſich in Nationen und Individuen auseinandergelegt. Nationen ſind Repräſentanten der Menſchheit in beſonderer Miſchung ihrer Elemente, Individuen Repräſentanten der Nationen von eben ſolcher Beſonderheit, ſo daß alſo das Individuum als ein gedoppelt Eigenthümliches erſcheint: einmal als Repräſentant einer beſtimmten Nationalität und dann als beſondere Miſchung der Elemente dieſer Nationalität. Da nun das Beſtreben der modernen naturgemäßen Erziehung dahin geht, das aus dem Menſchen zu entwickeln, was dem Weſen nach im Kerne in ihm liegt, ſo kann ihr Ziel nur dasjenige ſein, welches von mir in dem von Dir angezogenen und günſtig (zu günſtig!) beurtheilten Vortrage alſo bezeichnet iſt. Es beſteht in der Geſtaltung eines ſittlichen, prägnant ausgeprägten individuellen Charakters auf Grund einer harmoniſchen Entfaltung aller Anlagen und Kräfte. (Rheiniſche Blätter.

Jahrgang 1870, S. 236.) Giebst Du mir zu, daß dieses der einzig richtige Ausdruck des Zieles aller vernünftigen Erziehung ist und nicht etwa eine allgemeine inhaltslose Formel, wie die „Erziehung des Menschen zur Gottähnlichkeit", „zum wahren Menschen" ꝛc. ꝛc., so hast Du auch damit zugegeben, daß zwar die Pädagogik als Wissenschaft keinem einzelnen Volke, sondern wie alle Wissenschaft der gesammten civilisirten Menschheit angehört, daß aber die erziehliche Praxis mit Nothwendigkeit eine nationale Färbung erhält. Denn entwickelst Du nach dem Grundprincipe der modernen, naturgemäßen, der ganzen Menschheit angehörenden pädagogischen Wissenschaft in dem Einzelmenschen einen prägnant ausgeprägten sittlichen Charakter auf Grund der harmonischen Entfaltung aller seiner Kräfte, so erhältst Du in Rußland den Russen, in Deutschland den Deutschen mit in den Kauf, da ein Mensch nun einmal nicht aus seiner Haut zu fahren vermag, und das „Gesetz, wonach er als Individuum angetreten" zeitlebens die bestimmende Macht für ihn bleibt. Es kommt ferner hinzu, daß man nicht Hasenpfeffer machen kann, ohne einen Hasen zu haben, will sagen: wer erziehen will, muß Erziehungsmittel haben. Und unter diesen Erziehungsmitteln nimmt unzweifelhaft und unbestritten die Muttersprache die hervorragendste Stelle ein. Sie aber ist das feinste, zugleich höchste und tiefste Erzeugniß des nationalen Geistes und muß daher als Nahrungsmittel des individuellen Geistes in diesem die nationale Färbung und Gestaltung lebendig machen und abrunden. Es kommt drittens hinzu, daß nach den Grundsätzen der modernen Pädagogik der egoistische Zug des Menschenherzens aufgewogen und in Schach gehalten werden muß durch die Entfaltung des liebevollen Elements, der aufopferungsfähigen Hingabe an Andere und an das Ganze. Lieben lernt der Mensch nur durch Lieben, wie Denken durch Denken. Erst liebt er seine Eltern, seine Geschwister, seine Kameraden, seine Lehrer, dann sein Vaterland, sein Volk, endlich die Menschheit und zu höchst die unsichtbare Gottheit. Entzünden muß sich dieser göttliche Zug, die Liebe in uns am Einzelnen und Individuellen und allgemach fortschreiten zum Allgemeinen. Und in dieser Stufenleiter darf die Nation als Gegenstand herzlicher Liebe und aufopfrungsfähiger Hingabe nicht fehlen, falls überhaupt die göttliche Flamme in unserer Brust zu einem wärmenden, belebenden, mächtig wirkenden Feuer angeschürt werden soll.

Es folgt also aus unserer Ueberlegung, daß alle praktische Erziehung nothwendig einen nationalen Charakter annimmt, obgleich die zu Tage geförderten richtigen Erziehungsprincipien der ganzen Welt angehören. Die moderne Pädagogik als Wissenschaft wird zuweilen eine deutsche genannt, weil sich unser Volk um ihren Aufbau in hervorragender Weise verdient gemacht hat;

aber ihrem Weſen nach gehört ſie weder Deutſchland noch irgend welchem andern Lande an. Es führt alſo kein Volk eine fremde Waare ein, wenn es deutſche Erziehungsprincipien adoptirt, und es braucht kein Volk zu fürchten, daß es ſeinen nationalen Character abſchwächt und verdirbt, wenn es dieſe Principien conſequent und energiſch zu verwirklichen ſtrebt. Der Franzoſe Jean Jaques Rouſſeau hat nicht unbedeutende Bauſteine zum Aufbaue der auf Naturgemäßheit baſirenden pädagogiſchen Wiſſenſchaft gelegt, und wir Deutſchen haben uns nicht geſchent, einen umfaſſenden Gebrauch von dieſen Bauſteinen zu machen. Du kannſt alſo den Deutſchenfreſſern unter Deinen Landsleuten, deren Zahl, wie ich höre, immer größer werden ſoll, gern erklären, daß die moderne naturgemäße Pädagogik als Wiſſenſchaft kein Product des deutſchen, ſondern des menſchlichen Geiſtes iſt und daß die nach ihr geregelte Praxis aus dem Ruſſen ebenſowenig einen Deutſchen bilden kann, wie man durch Cultur einen Hund in eine Katze umzuformen vermag, wenn man nicht Hund und Katze verderben und zu Grunde richten will.

Wenn aber die naturgemäße Erziehung trotz ihren für die ganze Menſchheit gültigen Principien als praktiſche Thätigkeit nothwendig eine nationale Beſtimmtheit annehmen muß und daher ſtets annehmen wird, ſo folgt daraus, daß man auch vom modern-pädagogiſchen Standpunkte aus die Entwicklung und Belebung des Patriotismus in den Söhnen eines Volks fordern und erſtreben muß. In der That iſt dieſe Forderung von unſern hervorragenden deutſchen Pädagogen, namentlich auch von Dieſterweg von jeher geſtellt worden. Es fiel den deutſchen Schulmännern bisher ſchwer, dieſer Forderung nachzukommen. Denn lieben kann man nur, was liebenswerth iſt. Bei der politiſchen Zerriſſenheit und Ohnmacht unſerer Nation, bei der particulariſtiſchen Geſinnung ihrer einzelnen Glieder und der daraus hervorgehenden wechſelſeitigen Mißachtung und Anfeindung, bei der Schutzloſigkeit vieler Deutſchen im Auslande und der Geringſchätzung, mit der ſie von den Söhnen anderer Nationen behandelt wurden — während des Beſtandes dieſer ganzen Miſère wollten alle Bemühungen der Pädagogen, die auf Belebung des patriotiſchen Sinnes abgeſehen waren, nicht ſo recht fruchten. Es ſollte die Hinweiſung auf den Werth unſerer Sprache, unſerer Nationallitteratur, unſerer Wiſſenſchaft und Kunſt in der in Rede ſtehenden Beziehung alles leiſten, und doch war ſie nicht dazu im Stande. Sie war es nicht, weil das Spottbild und der Prügeljunge der ganzen Welt, der durch alle Lande berüchtigte „deutſche Michel“ gar zu unliebenswürdig war, und uns ſein Anblick den Geſchmack am Ganzen trotz der anerkannten Bedeutung unſerer geiſtigen Schätze immer und immer wieder verdarb. Darum lebte auch in den deutſchen Pädagogen die

Sehnsucht nach einer Erhebung der Nation aus ihrem tiefen Verfalle; darum jubelten wir, als sich in dem nunmehrigen Fürsten Bismarck, Deinem Blut- und Eisenmanne, der große Mann entpuppte, nachdem die Junkermaske abgeworfen war — ein deutscher Mann, der sich die Wiedererhebung unserer Nation zur Lebensaufgabe gemacht und dieser hohen Idee bisher mit höchstem Geschick und höchster Energie Wirklichkeit verliehen hat.

Wenn Du meinem Gedankengange bis hierher ernstlich gefolgt bist, wie das stets Deine Weise zu sein pflegt, so zweifle ich nicht daran, daß Dir seine letzten Consequenzen hinfort nicht mehr als Ausfluß einer geistigen Epidemie, als Resultat des Ergriffenseins von einer krankhaften Zeitströmung erscheinen werden. Da Du Dich wissenschaftlich eingehend mit der modernen Pädagogik beschäftigt hast, so wirst Du auch wissen, daß der größere oder geringere Eifer, mit dem man sie in Deutschland durch die Jahrzehnte hindurch gepflanzt und gepflegt hat, das Resultat unserer politischen Selbsterkenntniß war. Nachdem uns Frankreich, das uns seit Louis XIV. unausgesetzt auf dem Nacken gelegen und sich auf unsre Kosten bei jeder passenden Gelegenheit bereichert hat, im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts völlig niedergeworfen und in den Staub getreten, machten wir es nicht, wie jetzt die eitlen Franzosen, welche weder ihre Niederlagen noch ihren augenblicklichen Zustand begreifen können und gänzlich fern von aller Selbsterkenntniß sind, sondern gingen demüthig in uns und fragten, was als ergiebiges Mittel unserer Besserung angesehen werden müsse. Ein großer deutscher Patriot, der Philosoph Johann Gottlieb Fichte erblickte in der durch Pestalozzi begründeten naturgemäßen Menschenbildung dieses Mittel, und seine mächtige und durchdringende Stimme öffnete dieser Menschenbildung die Thore weit, zunächst in Preußen, dann im gesammten außerösterreichischen Deutschland. Der Gedanke einer Totalverjüngung und Erneuerung unserer Nation von Innen heraus auf dem Wege allgemeiner naturgemäßer Menschenbildung war es, welcher unsere bahnbrechenden Schulmänner bis auf Friedrich Fröbel und Diesterweg hinauf bestimmte und begeisterte, und ihm allein haben wir alles zu verdanken, was bisher auf hiesigem pädagogischen Gebiete geschehen ist. Dieser Gedanke und die Stein'sche Idee der allgemeinen Wehrpflicht formten das Material, welches der oben genannte große Staatsmann zur Verwirklichung seiner Idee vorfand und das er noch in diesem Jahre auf eine so geschickte und durchgreifende Weise zu benutzen verstand. National war also die Wurzel, und national ist die Frucht unserer erziehlichen Praxis; international ist das wissenschaftliche Gedankengebäude, nach welchem diese Praxis theilweise schon geregelt worden ist und noch immer mehr geregelt werden muß.

Vielleicht bist Du mit allem dem, was ich bisher gesagt habe, im Wesentlichen einverstanden; vielleicht erkennst Du an, daß die Principien, nach denen sich die pädagogische Praxis in Deutschland einzurichten sucht, naturgemäß und vernünftig sind. Hast Du Dich doch ehedem allem, was auf unserm Gebiete geschah, nicht abgeneigt gezeigt, hast Dich offen zu der Ansicht bekannt, daß ein guter Sohn einer Nation nicht hochmüthig auf das blicken müsse, was die andere Nation Werthvolles erworben habe, hast auch Deine Landsleute offen aufgefordert, in pädagogischer Hinsicht von den Deutschen zu lernen, und bist nie der albernen Ansicht beigetreten, daß eine naturwüchsige Nation alles Fremde hassen und verwerfen und alles aus sich selbst schöpfen und erzeugen müsse. Der deutsch-französische Krieg hat Dich, wie es scheint, ganz aus der Bahn geworfen. Was in diesem Kriege unsererseits zu Tage trat, ist nach Deiner Ansicht ein trauriges Erziehungsresultat gewesen, und diese Ansicht ist die Ursache der Zweifel, die in Deiner Seele entstanden sind. Aber was bezweifelst Du eigentlich? Die Richtigkeit unserer pädagogischen Principien? Solch ein Zweifel wäre jedenfalls nur dann gerechtfertigt, wenn diese Principien mit der Wissenschaft und der menschlichen Vernunft nicht im Einklange ständen. Höchstens könntest Du, falls Deine Anklagen begründet wären, zweifeln an dem Geschicke der deutschen Pädagogen, diesen Principien gemäß ihre Thätigkeit zu regeln, oder an der Erziehungsfähigkeit des deutschen Volks, das ja möglicherweise einem bösen Buben zu vergleichen wäre, an dem alle Erziehungskünste wegen seiner unbesiegbaren Tücke und seines in der Wurzel schief angelegten und verdorbenen Characters scheitern. Du könntest das, sage ich, falls Deine Anklagen begründet wären; aber sie ermangeln eben gänzlich dieser Begründung.

Unsere Nation, so meinst Du, sei stolz darauf, ein flagellum Dei genannt zu werden. Wer hat Dir solches eingeredet? Womit in aller Welt willst Du diese Behauptung begründen? Das deutsche Volk ist vielleicht das friedliebendste der ganzen Welt; es hat niemals Neigung verrathen, die guten Seiten und bedeutenden Errungenschaften anderer Nationen gering zu achten; vielmehr hat es in übergroßer Bescheidenheit das Fremdländische stets höher geachtet, als dasjenige, was auf vaterländischem Boden entstanden war, und der übergroße Respect vor allem Ausländischen und den Ausländern, sowie die Sucht, nachzuäffen und sich von außen her gängeln zu lassen, ist von unsern Denkern mit Recht von jeher als eine Schattenseite unseres Nationalcharacters erkannt und gegeißelt worden. Vor 1866 glaubten wir selbst, daß es schwer, vielleicht unmöglich sei, Michel die Schlafmütze von den Ohren zu ziehen und ihn zu einer gedeihlichen Thatkraft aufzustacheln. Wir spotteten über den Bier-

hauspatriotismus, der in Liedern vergeblich fragte, was eigentlich des Deutschen Vaterland sei, dieses Vaterland durch Redensarten, Singen und Turnen einigen wollte; wir spotteten über uns selbst, über das laute Verlangen nach nationaler Einigung, das trotz seiner immer mehr sich steigernden Lebhaftigkeit nicht im Stande war, jene particularistische Gesinnung zurück zu drängen, welche so stark in jedem Einzelnen hervortrat, daß er, wie Bismarck einmal richtig sagte, am liebsten seinen eigenen König gehabt hätte. Den Sonderbündlern, Schwätzern, Sängern und „eichelfressenden" Turnern gegenüber hatte der eben Genannte wohl ein Recht zu sagen, daß die deutsche Einheit nicht durch Redensarten, schöne Melodien und Bocksprünge, sondern nur durch Blut und Eisen erworben werde. Eins aber war namentlich seit den Freiheitskriegen in der Seele jedes zum Selbstbewußtsein gelangten Deutschen lebendig: Erbitterung über das Unrecht, das wir seit Jahrhunderten von unsern französischen Nachbarn zu erdulden hatten, und über den Gleichmuth, mit dem wir dieses Unrecht erlitten und getragen haben. Wir konnten unsere Culturgeschichte nicht studiren, ohne tiefe Scham darüber zu empfinden, daß sich unser Vaterland Provinzen rauben ließ, deren Bevölkerung ehedem so überaus lebhaft in die Entwicklung unserer Cultur eingegriffen hat, nicht ohne Vorwurf und ohne sittliche Entrüstung unser schönes Volkslied: „O Straßburg, o Straßburg, du wunderschöne Stadt ꝛc." singen oder singen hören. Und diese Entrüstung erreichte in der Brust jedes gebildeten Jünglings den höchsten Grad, wenn ihm die Geschichte erzählte, auf welche Weise man die kerndeutschen Lande an sich gerissen, wie man, um nur Eins zu erwähnen, die deutschgesinnten Notabeln von Metz behandelt und diese treue Stadt zu einem Bollwerk und Rüstzeug gegen das eigene Vaterland umgewandelt hat.

„Tausend Jahre Unrecht sind noch kein Tag Recht!" so riefen wir wohl in unserer Gekränktheit, obgleich wir nach dem Gange der Dinge kaum noch zu hoffen wagten, daß der Tag der Rache kommen werde. Das ewige Geschrei der Franzosen nach dem Theile des linken Rheinufers, das uns noch verblieben, ekelte uns an und schürte im Geheimen unsere Thatkraft. Das Andenken an all die Greuel, die wir in der grauenhaften Zeit, welche bei uns noch allgemein „die Franzosenzeit" genannt wird, zu erdulden hatten, erregte in uns Gefühle, die eben nicht versöhnlicher Art waren. Endlich waren wir empört über die Unsicherheit, in welcher uns Frankreich zu erhalten wußte, und die natürlich lähmend einwirkte auf Handel, Kunst und Wissenschaft, auf unser gesammtes äußeres und inneres Leben. Europa zitterte förmlich, wenn Louis Napoleon schlecht geschlafen hatte oder an Podagra litt, und das Gefühl dieser Abhängigkeit von

dem Manne an der Seine mit den halbgeöffneten, leblosen Augen war schlechterdings unerträglich.

Kein Wunder also, daß selbst Michel seine weltberühmte Friedfertigkeit und Geduld verlor, daß sich das uneinige Deutschland sofort einig wußte, als Frankreich wiederum mit einer unerhörten Frivolität die Kriegsfurie gegen uns los ließ, kein Wunder, daß die Blüthe unserer Nation, unsere kampfgeübte Jugend, eine Art Genugthuung darin fand, diesen Störenfrieden und Erbfeinden gegenüber wirklich einmal eine rechte Geißel Gottes zu sein.

Ja, wirfst Du ein, ihr hättet euch vertheidigen können; aber ihr habt mehr gethan: ihr habt die Franzosen über Gebühr gezüchtigt, habt euch betragen wie ehemals die Hunnen. Mein Lieber, Du hast Recht: es giebt auch geistige Epidemien. Epidemisch war der Neid, mit dem ganz Europa schließlich auf das siegende Deutschland herabsah, epidemisch die Neigung, den Lügen der Franzosen mehr zu glauben, als den bescheidenen, auf Wahrheit beruhenden Berichten der Deutschen, epidemisch die Schmähsucht, welche uns im Norden und Süden, Osten und Westen begegnete. Nicht wahr: wir hätten die Franzosen unser Land überfluthen lassen, sie herausschlagen und dann an der Grenze stehen bleiben sollen, um uns dann wieder und immer wieder mit ihnen zu katzbalgen? Nein, mein Bester, wenn einmal Abrechnung gehalten werden sollte und mußte, so war die Entschlossenheit, Schnelligkeit und Gründlichkeit durchaus am Platze, und wenn einmal die Erde mit Menschenblut getränkt und gedüngt werden sollte, so war es gerathen, den französischen Boden zu wählen, Deutschlands Boden hat schon genug dieses ganz besonderen Saftes auf Veranlassung der Herrn Franzosen eingesogen. — Als der oberste deutsche Heerführer die Grenze überschritt, verkündete er, daß das deutsche Heer Krieg führe gegen das französische Heer, nicht gegen die unbewaffneten Franzosen. Diese wären überall milde und human behandelt worden, wenn sie der Mahnung gefolgt und sich ruhig verhalten hätten. Als aber eine republikanische Regierung sich selber einsetzte, log man, König Wilhelm habe erklärt, er wolle nur mit Napoleon Krieg führen, und organisirte einen Banden- und Massenkrieg. Unsere Söhne und Brüder fanden überall leere Stätten, ermangelten jeder Verpflegung, die sie mit ihrem eigenen Gelde aufzuwiegen bereit waren, fanden hinter jedem Baum, jeder Mauer und Hecke einen heimtückischen Feind und waren somit keinen Augenblick ihres Lebens sicher. Unter solchen Umständen wird nothwendig auch bei dem Frömmsten „die Milch der frommen Denkart“ verwandelt in „gährend Drachengift“. Einer solchen allgemeinen Bösartigkeit, die noch dazu unausgesetzt Milde mit Schwäche verwechselte und um so frecher hervortrat, je mehr die Huma-

nität zur Schonung aufforderte, konnte nur durch ſtrenge, abſchreckende Strafe begegnet werden. Trotz dieſer von dem gebildeten deutſchen Soldaten tiefbeklagten Nothwendigkeit, verfuhr man jedesmal milder und ſchonender als die Franzoſen in ihrem eigenen Lande, wie ſolches von unpartheiiſchen Beobachtern vielfach erhärtet und hervorgehoben worden iſt. Wie konnte das auch anders ſein? Iſt doch der deutſche Soldat eben kein „gehorſames, willenloſes Werkzeug für Mord und Todtſchlag, Sengen und Brennen.“ Er iſt tüchtig einexercirt und kennt Subordination, Gehorſam, Pünktlichkeit und Geduld — ohne welche Eigenſchaften kein tüchtiger Streiter denkbar iſt; allein er iſt kein Raufbold von Profeſſion, kein Todtſchläger aus Neigung, kein roher Geſelle, ſondern ein Vaterlandsvertheidiger, den das Pflichtgefühl, die Hingabe an das Ganze, das Bewußtſein, daß dieſes höher ſteht, als jeder Einzelne in den Tod treibt. Fällt er, ſo erblickt man in ſeinem verblichenen Antlitz die Spuren frommer Ergebung und eines letzten demuthsvollen und zugleich freudigen Aufblicks zum Lenker aller Dinge. In Reih und Glied ſteht neben dem Bauernſohn der junge Advokat, der Lehrer, der Fabrikherr; auch der Beſchränkteſte unter den gemeinen Soldaten hat ein Bewußtſein davon, um was es ſich in jedem Augenblicke handelt, und wenn der nächſte Führer ein Opfer der Schlacht wird, ſo tritt ein Anderer für ihn ein und weiß ſich in der neuen Lage mit Geſchick zu bewegen. Hätteſt Du eine Menge herrlicher Jünglinge näher gekannt, die ein Opfer feigen Ueberfalls, entſetzlichen Meuchelmords geworden ſind — hätteſt Du ſie gekannt, wie ich ſie gekannt habe: wahrlich es würde Dir gegangen ſein wie mir: Du würdeſt nämlich unſere Kriegführung eher der zu großen Milde, als der zu großen Strenge bezüchtigt haben. Von meinen eigenen ehemaligen Schülern ſind 8 auf dem Felde der Ehre gefallen, und Verwundete, die ehemals vor mir auf den Schulbänken ſaßen, haben mir geſchildert, wie grauenhaft ihnen das Bewußtſein geweſen ſei, überall von Meuchelmördern umgeben zu ſein, wie entſetzlich der Gedanke, hier und da wirklich zum Sengen und Brennen verurtheilt worden zu ſein. Ein ſolcher Krieg, wie dieſer war, iſt eben ein entſetzliches Unglück, jeder Krieg überhaupt eine ſchauerliche Calamität; wer ſie leichtſinnig heraufbeſchwört, ſollte ſtets angeſehen werden, als ein ſchuld- und fluchbeladenes Haupt, geächtet und geſchändet in der ganzen civiliſirten Welt.

Ich kann nicht mit Sicherheit ermeſſen, darf aber hoffen, daß du meiner Darſtellung mehr Glauben ſchenken wirſt als den Lügenberichten, die in Dein Ohr gedrungen ſind. Hoffentlich haben wir endlich errungen, wonach wir uns ſehnten und allein ſehnten: Sicherheit unſerer politiſchen Exiſtenz, ohne welche keine gedeihliche Fortentwicklung möglich iſt, und zwar auf keinem ein-

zigen Gebiete des ſtaatlichen Lebens. Wir ſehnen uns nicht nach größerer Macht als diejenige iſt, welche zur Erhaltung und Begründung dieſer Sicherheit nothwendig erſcheint. Die Furcht der Staaten zweiten Ranges um uns her iſt ein Product wilder und erregter Phantaſie, die bald der ruhigen Vernunft Platz machen wird. Wir werden nie faſeln vom europäiſchen Gleichgewicht, wie ehemals die Franzoſen, nicht wie ſie unter dieſem Begriffe das eigene Uebergewicht verſtehen, wir werden alle Welt in Ruhe laſſen, aber auch verlangen, daß uns alle Welt das Recht zugeſteht, Herr zu ſein im eigenen Hauſe. Und wir werden glücklich ſein in dem Bewußtſein, daß wir ungeſtört und ungenirt ſtreben können nach denjenigen hohen Culturzielen, welche uns unſere Denker und Dichter aufgeſteckt haben.

Theilteſt Du meine Auffaſſung der Sachlage, ſo wäre damit das hinweggefallen, was Dich beunruhigt und Dich zweifeln läßt an unſerm pädagogiſchen Geſchick, das Du, ſo viel ich weiß, ehemals nicht in Zweifel gezogen haſt. Daß unſere erziehliche Praxis, namentlich auf preußiſchem Boden, mehrfach falſche Richtungen eingeſchlagen hat, beſtreite ich jetzt ſo wenig, wie ich es früher beſtritten habe. Von Seiten dieſes Organes ſind die Verkehrtheiten von jeher lebhaft und energiſch bekämpft worden, und ich perſönlich habe mich nie geſcheut, für andere „die Kaſtanien aus dem Feuer zu holen.“ Die Verurtheilung der peſtalozzi-dieſterwegiſchen Schule von Seiten Preußens, die ſtockblinde Reaction auf erziehlichen Gebiete, welche in den „Regulativen“ ihren berüchtigten Ausdruck fand, war ein ſelbſtmörderiſcher Act, der glücklicherweiſe noch nicht allzu böſe Früchte getragen hat, weil es einmal unmöglich war, den Faden der ehemaligen gedeihlichen Entwicklung ſofort abzuſchneiden, weil zweitens das Leben ſelbſt die Drachenſaat nicht völlig aufgehen ließ und weil endlich das ſogenannte höhere Schulweſen im Ganzen ſeinen ruhigen Gang ging. Noch immer iſt die Regulativwirthſchaft nicht zu Grabe getragen und in Folge deſſen die Begeiſterung für den Beruf der allgemeinen Volkserziehung dem Verlöſchen nahe. Unſer „inneres Düppel“ ſcheint in der That ſchwerer zu erobern zu ſein als die Schanzen im Norden Schleswigs. Hoffentlich erſcheint endlich auch hier der Erretter.

Unſere höhere Schule kränkelt an ihrer Abhängigkeit vom Militär. Die Manier, eine theilweiſe Erleichterung von der perſönlichen, drückenden Dienſtlaſt als eine Art Lockſpeiſe und Prämie zu benutzen, hat immer etwas Mißliches und Häßliches. Iſt es eine Ehrenpflicht, dem Vaterlande einige Jahre Zeit und Kraft zu widmen, ſo muß ihre Erfüllung ausnahmslos und in gleicher Weiſe von jedem Sohn des Vaterlandes verlangt werden; eine theilweiſe oder ganze Dispenſation von dieſer Erfüllung erregt ſofort Zweifel an ihrer ſittlichen Würdigkeit. Ich kann

daher den ſechswöchentlichen Dienſt der Volksſchullehrer, den Ausnahmezuſtand der Geiſtlichen, ja auch den einjährigen Freiwilligendienſt keineswegs billigen. Was den Letztern betrifft, ſo iſt es zwar vernünftiger und erſprießlicher, einen Ausnahmezuſtand abhängig zu machen von einem beſtimmten Bildungsgrade, als vom Geldbeutel; ſo lange aber bei uns Schuleinrichtungen beſtehen, welche es nur dem Vermögenden geſtatten, ſich den geforderten Bildungsgrad zu erwerben, ſo lange es dem Armen unmöglich iſt, ſich die Mittel der Selbſterhaltung während des einen Jahres zu erwerben — ſo lange hat es mit der Gerechtigkeit ſeine guten Wege, und der Geldbeutel, den man zur Vorderthür hinausgeworfen hat, ſchleicht ſich immer wieder zur Hinterthür herein. Es kommt hinzu, daß ſich alle Schulen, welche ihren Schülern die Ausnahmeſtellung im Heere verſchaffen wollen nach einer beſtimmten Schablone richten müſſen; es kommt ferner hinzu, daß die höheren Schulen von Beſuchern überfluthet werden, welche gar nicht die Abſicht haben, ſich eine wiſſenſchaftliche Bildung zu erwerben, und daß am Ende das Bruchſtück wiſſenſchaftlicher Erkenntniß, welches ſich die „Berechtigungsjäger“ erwerben, geringer angeſchlagen werden muß, als eine abgerundete, mehr volksthümliche Bildung, welche auf Schulen ganz anderer Art, etwa auf Mittelſchulen im Sinne des Schulraths Dr. Hofmann in Berlin, zu erwerben wäre. Wollte man den Ausnahmezuſtand im ſtehenden Heere beibehalten, ſo müßte im pädagogiſchen Intereſſe wenigſtens die Geſammtorganiſation unſeres Schulweſens eine andere werden, was ich ſchon wiederholt nachgewieſen zu haben glaube. Am gedeihlichſten wäre ohne Zweifel die Herabſetzung der Präſenzzeit im ſtehenden Heere und eine damit verbundene Aufhebung aller Ausnahmezuſtände. Daß trotz des Wegfalles eines äußeren Reizmittels das Bildungsweſen bei gutem Willen von oben und von unten vorwärts und immer vorwärts gehen würde, unterliegt keinem Zweifel. Dafür könnten die Behörden, dafür würde der Geiſt der Pädagogik ſorgen, dazu würde endlich die jetzt allgemein erwachte Ueberzeugung treiben, daß eine tüchtige allgemeine Volksbildung nur ein anderer Ausdruck iſt für Wohlſtand, Freiheit, Macht und Ehre eines Landes, und daß daher den koſtſpieligſten Unholden eines Landes, der Rohheit und der Unwiſſenheit fortwährend „Krieg bis aufs Meſſer“ erklärt werden muß.

Ich wäre jetzt mit meiner Antwort zu Ende, wenn Dein Brief nicht noch eine Aufforderung enthielte, „einige gute, derbe Worte“ an das deutſche Publikum zu richten. Theilweiſe bin ich dieſer Aufforderung ſchon nachgekommen durch eine kurze Zuſammenſtellung kritiſcher Bemerkungen in Betreff der beſtehenden Zuſtände, und was ich ſonſt noch zu ſagen habe, wird Dir am Ende weder gut noch derb erſcheinen. Ermahnen

muß man nach meiner Meinung die Behörden, so lange die jetzigen Zustände noch bestehen, die Prüfung der Aspiranten für den Einjährigendienst wenigstens in einige Beziehung zu setzen zu den militärischen Bedürfnissen. Bis jetzt ist diese Beziehung so viel wie gar nicht vorhanden. Neben der Geistesbildung bedarf der Krieger doch vor allen Dingen eines gesunden und gewandten Körpers, der da fähig ist, große Beschwerden dauernd zu ertragen. Unsere Geistesbildung macht sich aber mehr und mehr breit auf Kosten der körperlichen Entwicklung; man sollte reformirend das Maß der zu verlangenden Kenntnisse und Fertigkeiten herabdrücken, tüchtige gymnastische Schulung unserer Jugend verlangen und von der auf den Turnplätzen erworbenen Kraft und Gewandtheit die etwaige Bevorzugung im Heere mehr als von den übrigen Factoren abhängig machen. — Ermahnen muß man ferner die praktischen Pädagogen, sich klar zu machen, daß wir im Zeitalter des Willens und der Thatkraft leben, und daß deshalb die Willens- und Characterbildung unsere erste und vorzüglichste Pflege erfordert. Strenge Disciplin, strenge und dabei humane, herzliche und gemüthliche Zucht, ernstliche, anhaltende Arbeit und die größte Ordnung und Pünktlichkeit müssen walten in unsern Schulräumen. Und damit der particularistische Jammer völlig gebrochen werde und niemals wiederkehre, muß in Sprache, Geschichte und Geographie das nationale Element in den Vordergrund gestellt und erhalten werden. So sehr auf der einen Seite in den Gemüthern unserer Jugend das aus ergiebigem Thun sich erzeugende Selbstgefühl zu entwickeln und zu stärken ist, eben so sorgfältig muß man dem Eitelkeitsteufel, der Prahlsucht und dem Hochmuthe Thür und Thor verschließen, muß den Wahrheits- und Gerechtigkeitssinn auf das Höchste zu beleben suchen und in unserm Volke die tiefste Demuth vor Gott, also wahre Religiösität, die auch den Tod im Dienste des Ganzen zu überwinden weiß, aufrecht zu erhalten suchen. Deutsche Treue, deutsche Gewissenhaftigkeit, Arbeitsamkeit und Pflichttreue, deutscher Familiensinn und deutsche ernste Lebensauffassung, nach welcher jeder Einzelne dazu da ist, um in jedem Augenblicke vollauf seine Schuldigkeit zu thun, dürfen nie von unserm Boden verschwinden. Das Streben nach Idealen, die Hingabe an das Geistige und Unsichtbare darf trotz aller Thatkraft nie der materiellen Gesinnung und der ärmlichen, selbstsüchtigen Berechnung Platz machen. Der Geist regiert die Welt und nicht die Kanone und nicht der Mammon; darum verbleibe uns und erstarke in uns das Leben im Geiste und das Leben in der Liebe. Daß Hochmuth und Lügenhaftigkeit ganze Völker zu verderben vermag, lehrt die Geschichte unserer Tage; sei sie uns eine Lehrmeisterin für die Zukunft!

Vielleicht erblickst Du in meinen letzten Worten wieder

etwas Epidemiſches. Iſt es eine geiſtige Epidemie, die auch in mir ein unbedeutendes Organ gefunden hat, ſo wünſche ich keineswegs ihr Verſchwinden; vielmehr wünſche ich, daß ſie ſich ausbreite über unſere Grenzen hinaus und alle Völker, die noch geſund ſind im Kerne, ergreife. Es würde dann ein heilſamer Wettkampf zwiſchen den Nationen entſtehen, der nicht der Feuerſchlünde, ſondern nur der Waffen des Geiſtes bedarf.

Schreibe mir bald, ob Dich meine Antwort befriedigt oder nicht, liefere bald wieder einen Beitrag und bleibe gut

Deinem

treuen Freunde
W. L.

II.

Ueber den mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch der lateiniſchen Sprache.

Von einem Philologen.

Bei dem reichen Material unſrer modernen Bildung, das ſich mit der erweiterten Welt- und Naturanſchauung mehr und mehr ausbreitet, wird ſeine Bewältigung für unſre höheren Bildungsanſtalten eine immer ſchwierigere. Es iſt darum keine geringe Aufgabe für uns, zuzuſehen, daß wir in der Beherrſchung unſres Bildungskreiſes nicht hinter den Nationen des claſſiſchen Alterthums zurückbleiben, zumal dieſe uns die Aufgabe, darin gleichen Schritt mit ihnen zu halten, nicht leicht gemacht haben. Denn ſie hatten nicht allein eine Erleichterung in dem geringeren Material, das ſie zu bewältigen hatten, ſondern viele ihrer Gelehrten, wie der Polyhiſtor Varro und der ältere Plinius, überraſchen uns durch eine mit dem vielſeitigſten Wiſſen verbundene litterariſche Productivität, welche eine Arbeitskraft vorausſetzt, die für unſre Zeit kaum denkbar erſcheint. Nur die Annahme eines urkräftigen Nervenſyſtems, das durch die Lebensweiſe der Alten bedingt ſein mochte, läßt uns ihre eiſerne Ausdauer erklärlich erſcheinen. Aber nicht dieſe überraſchende Polymathie Einzelner an ſich iſt es, was uns beſondere Achtung vor der Bildung der Alten abnöthigt, da eine vielſeitige Gelehrſamkeit, wenn ſie nicht mit ſorgfältiger Auswahl des Bildungsmaterials erworben und nicht vollſtändig geiſtig verarbeitet iſt, der wahren, freien Geiſtesbildung viel eher ſchadet als nützt. Denn als friſcheſte und unmittelbarſte Quelle der Bildung liegt die reale Welt vor uns. Ein unverarbeitet aufgenommenes Material des Wiſſens dagegen kann nur die richtige Einſicht in das wahre

Weſen der Dinge trüben, weil es leicht zu ſpeculativen Conſtructionen und zu vorgefaßten Meinungen über die Welt veranlaßt, die ſich ſpäter als nicht ſtichhaltig erweiſen. Hierin zeigt ſich die Berechtigung des Wortes aus dem gemeinen Leben: „Je gelehrter, deſto verkehrter!“ Solche Gelehrſamkeit jedoch war in den claſſiſchen Zeiten des Griechen- und Römerthums ſelten. Was die Alten ergriffen hatten, das hatten ſie auch voll und ganz erfaßt und durchdrungen, und wußten es in klarer oder ſelbſt vollendet ſchöner Form wiederzugeben. Hiermit will ich nicht geſagt haben, daß die Alten, beſonders die Römer, nicht auch arge Pedanten und langweilige Geſellen genug unter ihren Schriftſtellern hatten; aber im Ganzen hat die Sache ihre Richtigkeit.

Nun aber iſt zu der hiſtoriſchen und künſtleriſchen Bildung, die bei den Alten ſchon zu hoher Blüthe gelangt war, für unſre Zeit in der Mathematik und den Naturwiſſenſchaften ein ungeheures Feld des Wiſſens hinzugekommen. Denn die Naturwiſſenſchaften exiſtirten im Alterthum ſo gut wie gar nicht, und die Mathematik war noch in ihrer Kindheit. Auch das Mittelalter, dem es als eine Hauptaufgabe zuertheilt war, das Bildungsmaterial des Alterthums unſrer Zeit zu erhalten und zu überliefern, hatte ſich mit den Naturwiſſenſchaften noch nicht abzufinden. Erſt mit Beginn der neueren Zeit regte ſich auf dieſem Gebiete eine gewaltige Thätigkeit, die immer größeren Umfang gewann. So iſt der Kreis unſrer modernen Bildung doppelt groß geworden. Wollen wir nun wenigſtens das Hauptmaterial derſelben gleichmäßig verarbeiten, ſo iſt vor Allem eine ſtrenge Ausſcheidung des Unweſentlichen geboten, damit nicht das Wichtigere darunter leide. An dieſer Ausſonderung iſt aber auf unſeren höheren Bildungsanſtalten noch lange nicht genug gearbeitet worden, ſo lange ſich noch Gegenſtände, die nutzloſer Weiſe aus dem Mittelalter mit herübergeſchleppt ſind, auf Unkoſten freier Geiſtesentfaltung breit machen. Unter dieſe Gegenſtände gehört namentlich der mündliche und ſchriftliche Gebrauch der lateiniſchen Sprache.

Warum lernen wir Latein ſprechen und ſchreiben? Erleichtert es weſentlich den Hauptzweck der claſſiſchen Studien, ein tiefes Eindringen in die Litteratur der Alten und in die antike Geiſtesbildung, ſoweit ſie in der Litteratur niedergelegt iſt? Wenn dies der Fall wäre, ſo würden wir nicht ſowohl Latein als Griechiſch zu ſprechen und zu ſchreiben haben. Denn gegenüber dem Reichthum und der Fülle der griechiſchen Litteratur müſſen wir die römiſche gewiß als ſehr arm bezeichnen. Blühten doch bei den Griechen alle Gattungen der Poeſie und Proſa in einer Weiſe, daß ihre Vertreter heute noch als die unerreichbaren Muſter künſtleriſcher Vollendung daſtehen, und ſind es

doch nur die Beredtſamkeit und die Geſchichtsſchreibung, worin wir die Römer ihnen würdig zur Seite ſtellen können. Welche innere Armuth zeigt ſich dagegen auf dem Gebiete römiſcher Poeſie, die abgeſehen von dem Mangel eines eigentlichen nationalen Epos, deſſen Beſitz die Hellenen nur mit uns Deutſchen theilen, nicht einmal eine nationale Lyrik — denn die Lyriker des goldenen Zeitalters dürfen nicht als Vertreter einer ſolchen gelten — hervorzubringen im Stande war. Eben ſo arm iſt die römiſche Litteratur an Männern von wirklich großem Genie, da ſich der geniale Römer meiſt practiſchen Gebieten zuwandte, ja ſie beſitzt deren eigentlich nur zwei, in Tacitus und Ovid. Aber gerade dieſe beiden unter einander ſo außerordentlich verſchiedenartigen Naturen haben das gemeinſam, daß ſie beide ſchon jenſeit der Grenzlinie des ſpecifiſchen Römerthums ſtehen; denn ſelbſt Ovid, der gewöhnlich noch zu den Schriftſtellern des goldenen Zeitalters gezählt wird, gehört ſeiner Natur nach ſchon mehr dem folgenden Zeitraume an. Darin aber gleichen ſich die Erwähnten jedenfalls, daß ſie beide ſtark an das Moderne ſtreifende Züge haben. Genug, die römiſche Litteratur iſt als Weltlitteratur z. B. gegenüber der griechiſchen, deutſchen oder engliſchen äußerſt dürftig an innerer Triebkraft, und keine gleicht mehr der franzöſiſchen in dem Beſtreben, die innere Armuth durch Declamation und glänzende Rhetorik zu verdecken.

Daher wäre es alſo wohl mehr am Platz, den Gebrauch der griechiſchen als den der lateiniſchen Sprache zu fördern. Nun fragt es ſich aber, ob überhaupt dem Verſtändniß der antiken Schriftſteller viel damit gedient iſt, wenn wir ihre Sprache ſprechen und ſchreiben lernen. Man kann ſagen: Wir lernen die verſchiedene Conſtruction, das verſchiedene Colorit der alten Autoren beſſer bemerken und würdigen, wenn wir dieſe Dinge ſelbſt nachbilden lernen. Aber die Verſchiedenheit der antiken Sprachen von der unſerigen wird uns nicht weniger klar werden, wenn wir uns nur erſt ernſtlich bemühen wollen, die alten Schriftſteller in ein vollkommen richtiges und ſchönes Deutſch zu überſetzen. Da wird uns recht in's Auge fallen, wie außerordentlich Vieles von fremden Eigenthümlichkeiten umzuändern iſt. Das aber haben ſich unſre Philologen viel weniger angelegen ſein laſſen, als den Gebrauch des lateiniſchen Ausdrucks zu pflegen; vielmehr iſt in dieſer Hinſicht ganz unverantwortlich Wenig geſchehen. Nicht allein wird auf unſern Gelehrtenſchulen beim Ueberſetzen in's Deutſche lange nicht ſo ſehr auf correcten und gewandten Gebrauch der Mutterſprache geſehen, als umgekehrt beim Uebertragen in's Lateiniſche auf ſtrenge Latinität; ſondern auch die Ueberſetzungen römiſcher und griechiſcher Klaſſiker, die in's Publikum gelangen, leiden an barbariſcher Mißhandlung der deutſchen Sprache. Nicht einmal

die beſten ſolcher Ueberſetzungen, wie die von Voß und Donner, ſind frei von argen Verſtößen gegen den Gebrauch unſerer Mutterſprache. Dadurch müſſen der Entwickelung des Deutſchen ſelbſt im Allgemeinen Nachtheile erwachſen. Dagegen würde ein ernſtliches Beſtreben nach ſchönem und freiem Ausdruck im Deutſchen beim Ueberſetzen nicht allein ein tiefes Verſtändniß des Idioms fremder Sprachen weſentlich fördern, ſondern könnte auch, was noch unendlich höher anzuſchlagen iſt, den Genuß der Schönheit der antiken Litteratur dem ganzen gebildeten Publikum erſchließen und die Meiſterwerke der Alten zum Gemeingut der deutſchen Nation machen, wie es die Bibel durch Luthers Ueberſetzung, die, ſo vielfach ſie auch angegriffen worden iſt, doch das erſte Meiſterſtück in dieſer Hinſicht bleibt, geworden iſt.

Wir können demnach die noch vielfach herrſchende Anwendung der lateiniſchen Sprache nicht aus der Wichtigkeit für das Verſtändniß der römiſchen Litteratur erklären. Der weſentlichſte Grund dafür iſt vielmehr ein hiſtoriſcher.

Die weite Verbreitung und das lange Fortleben des Lateins erklärt ſich aus der welterſchütternden und weltbeherrſchenden Gewalt der großen römiſchen Nation. Nicht die Gewalt der Waffen, ſondern die politiſche Intelligenz und namentlich die moraliſche Kraft der Römer, die ſich beſonders in der Juſtizverwaltung zeigte, waren es, was dem Römerthum, ſelbſt als es ſeinem inneren Zerfall entgegenging, noch einen dauernden Einfluß ſicherte. Die römiſche Nation wußte fremde Völker ſich zu acclimatiſiren wie irgend eine; das erſtreckte ſich ſelbſt bis auf die Sprache. Wie ſehr die lateiniſche Sprache in den Provinzen nationale Sprache geworden war, das zeigen nicht blos die romaniſchen Nationen in ihrer jetzigen Sprache, ſondern auch die vielen lateiniſchen Elemente, die ſelbſt noch im Engliſchen fortbeſtehen. Und ſelbſt als die römiſche Litteratur in der Hauptſtadt tief geſunken war, lebte ſie noch in der Litteratur der Provincialen, in der ſich noch in ihrem Verfall die Allmacht der ewigen Stadt ſpiegelte, und trotz der Barbarei celtiſcher, afrikaniſcher und anderer Idiotismen im ſpätern Latein erhielt ſich auch die Sprache noch lange. Sicher iſt das Fortleben der lateiniſchen Sprache weiter hinauszurücken, als, wie früher die gewöhnliche Annahme war, bis zum Jahre 500; vielmehr kann es keinem Zweifel unerliegen, daß das Latein bis in's 9. Jahrhundert als lebende Sprache zu betrachten iſt. Erſt dann erfolgte ein Zwitterzuſtand, in welchem die Sprache zwiſchen Leben und Tod ſchwankte. Wenn alſo noch unter den Ottonen ihre Anwendung ſelbſt bei den Deutſchen weit verbreitet war, ſo hat das ſeine natürliche Begründung.

Und ſelbſt als das Leben der lateiniſchen Sprache als Volksſprache ganz erloſchen war, wurde ihr noch durch wichtige

Umstände ein weiterer Fortbestand zugesichert. Die römische Kirchenherrschaft brauchte wie die römische Weltherrschaft ein gemeinsames Organ des Verständnisses, das Latein wurde Kirchensprache und, da namentlich zu Anfang des Mittelalters die Wissenschaft ausschließlicher Besitz des Klerus war, Sprache der Gelehrten; es wurde zugleich später für den aristokratischen Klerus ein Mittel, die Laien von der Theilnahme an der damaligen Bildung auszuschließen. Speciell erhielt sich aber noch das Latein wegen des ausgezeichneten Justizsystems der Römer als Sprache des Rechts und hat auch jetzt, wie sich überhaupt noch auf dem Gebiete der Jurisprudenz viel Zopfartiges erhalten hat, hier noch mehr Einfluß als nöthig. Dazu kam noch, daß es auch Sprache der Diplomaten ward, bis es endlich durch den Einfluß Ludwigs XIV. auf diesem Gebiete durch das Französische verdrängt, und zuerst 1713 der Utrechter Friede in französischer Sprache abgefaßt wurde.

Nun aber ist die römische Kirche mit dem Fortschritte moderner Bildung zu einem Schattenbilde herabgesunken, das römische Recht und Rechtsgefühl ist als Gemeingut gebildeter Nationen der Gegenwart mehr und mehr bei diesen zu Fleisch und Blut verarbeitet worden, — die Franzosen scheinen allein wenig von ihren Stammesverwandten profitirt zu haben —, als Sprache der Diplomaten aber ist das Latein schon lange außer Gebrauch. Wollte man also seine Anwendung aus Gründen, die ihm seinen Fortbestand bisher gesichert haben, noch befürworten, so würde dies als unnützer Zopf erscheinen.

Aber die lateinische Sprache an sich könnte vielleicht ihrer Natur nach als vermittelndes Organ zwischen verschiedenen Nationen als passend erscheinen, wozu sie viele Vorzüge berechtigen könnten. Sie ist namentlich klar, präcis, einfach. Aber viel einfacher noch ist die ebenfalls klare und präcise Sprache der Franzosen. Wie eine Sprache im Verlauf der Geschichte immer ärmer an Formen und darum leichter für das Erlernen wird, zeigt die französische im Vergleich zu ihrer Mutter, der lateinischen, recht auffallend, wozu noch die ungemein einfachere Construction der modernen Sprachen im Gegensatz zu den antiken kommt. Wollte man also aus diesem Grunde eine Sprache wählen, so würde man sicher die französische vorziehen. Ist ja ohnehin Französisch bisher die Sprache der Diplomaten gewesen. Nun aber haben die Franzosen das Recht auf einen civilisatorischen Einfluß, der sich ohnehin in Hinsicht ihres geistigen Fonds bei ihnen bisher viel zu breit gemacht hat, besonders in neuster Zeit durch ihren moralischen Zerfall verscherzt. Hatte doch ohnehin Bismarck schon vor dem gegenwärtigen Krieg die ausgesprochene Absicht, die deutsche Sprache zur Sprache der Diplomaten zu machen. Und gewiß die Sprache, in der Götz von

Berlichingen den Hauptmann der Reichstruppen durch den Trompeter grüßen läßt, und die König Wilhelm mit Benedetti gesprochen hat, verdient es eher, die Sprache „der neuen Politik, der Politik der Ehrlichkeit, die Preußen aufgebracht hat," wie es die russische Presse bezeichnet, zu werden, als die doppelzüngige der Franzosen. Man kann einwenden, die deutsche Sprache sei minder klar als die französische. Ja, es gab eine Zeit, in der die Deutschen glaubten, um ein großer Philosoph zu sein, müsse man vor allem den gesunden Menschenverstand ausziehen, und am tiefsinnigsten sei der, welcher sich am verworrensten auszudrücken verstehe. Aber seit Hegels Tod haben wir gelernt, Verrücktheit und Genialität zu unterscheiden. Die deutsche Sprache kann nicht minder klar sein als die französische, wenn die deutsche Nation der französischen auch an Tiefe des Gedankens überlegen ist. Man kann alle französischen Klassiker in gutes, verständliches Deutsch übertragen, wenn es auch nicht möglich ist, — außer in kleineren Partien, die Frau von Staël vortrefflich wieder gegeben hat, — Göthes Faust in's Französische zu übersetzen; das zeigt, daß die Sache nicht an der Sprache liegt. Allerdings so leicht wird das Erlernen des Deutschen für fremde Nationen nicht sein, als das des Französischen, weil unsere Sprache reicher ist. Aber sie kann ihnen dafür auch die reichste Litteratur der neueren Zeit erschließen, eine Litteratur, die an Tiefe und Reichthum, abgesehen davon, daß England den größten Dichtergenius aller Völker und Zeiten hervorgebracht hat, selbst von der englischen nicht erreicht wird, wogegen bei den Franzosen, außer der Sprache, Wenig zu lernen ist. Wenn die deutschen Schriftsteller bisher von den Romanen ignorirt wurden „parce que leur manquent le goût et la dextérité" so beruht dies auf einer Verwechslung von geschmackvoller Gewandtheit und Oberflächlichkeit, ähnlich der vieler deutschen Philosophen von tiefem Sinn und Unsinn.

Um aber auf den Gebrauch der lateinischen Sprache als Conversationssprache zurückzukommen, so muß dieser, abgesehen davon, daß er keinen weiteren Nutzen für's Leben gewährt, wie der einer modernen Sprache, nur Geschmacklosigkeit erzeugen. Eine moderne Sprache nämlich können wir durch den Verkehr mit der betreffenden Nation wirklich sprechen lernen, das Latein aber, das unsre Gelehrten sprechen, ist in Wirklichkeit ein Sprachungethüm und nicht Latein, wie es die Römer sprachen. Denn einmal giebt es jetzt viele Gegenstände, welche die Römer nicht kannten, und für die also keine Bezeichnung existirt. Für sie nach Analogie des lateinischen Sprachgebrauchs Ausdrücke mühsam zu finden, ist eine Künstelei, ein kindisches Verstandesturnier wie Rebus zu lösen oder zu erfinden, das jedoch mit der Bildung des Geschmackes Nichts zu thun hat. Ferner aber,

und das ist das Wesentliche, kennen wir die lateinische Sprache gar nicht in dem Umfange und können wir dieselbe aus ihrer Litteratur gar nicht in dem Umfange kennen lernen, daß wir uns frei und natürlich in ihr bewegen könnten. „Kein vernünftiger Mensch spricht wie er schreibt," bemerkt der anonyme Verfasser der humoristischen Grammatik aus Zumpts Nachlaß sehr richtig, „die Römer aber waren vernünftige Menschen." Als Muster für den Sprachgebrauch des Lebens könnten uns höchstens noch die römischen Komiker, Horaz in den Sermonen und weniges Andre dienen, obgleich auch hier der natürlichen Entfaltung der Sprache vielfach das Metrum im Wege steht. Aber das Material für lateinische Conversation aus einem militärischen Tagebuche des Cäsar, den gefeilten Reden des Cicero und den rhetorischen Perioden des Livius entlehnen, wie dies unwillkürlich bei der mündlichen Anwendung der Sprache geschieht, ist eine Geschmacklosigkeit. Fleiß und Studium können hier nicht ersetzen, was nur das Leben lehren könnte. Von einer eigentlich freien Bewegung in lateinischer Sprache kann also für uns nicht die Rede sein. Wir können die Sprache allerdings recht coulant sprechen lernen, aber ein eigentliches Latein ist es nicht, was wir zu Tage fördern, und spräche Einer so gewandt wie Eichstädt seiner Zeit. Eichstädt sprach ungefähr, wie Cicero schrieb, aber Cicero hat jedenfalls anders gesprochen, als er schrieb.

Sehen wir aber auch zu, wie es mit der freien Bewegung im Schreiben des Lateins aussieht!

Man hat sich hier vielfach nach einem Muster für den Stil umgesehen. Das am Allgemeinsten anerkannte Muster ist Cicero. Aber selbst die Sonne hat ihre Flecken, und Cicero hat ihrer noch mehr. Vor Allem wird jeder Unbefangene zugestehen, daß Cicero von großer Weitschweifigkeit, sowie von Mangel an logischer Schärfe im Stil nicht frei zu sprechen ist; — nur verstockte Philologen können Zeter schreien über eine solche Behauptung. Man vergleiche, um dies recht zu empfinden, mit der zierlichen Diction des römischen Declamators nur den freien, schönen Redefluß des Demosthenes, der aus einem warmen, vollen, patriotischen Herzen kommt. Hier bei dem Griechen ist nichts zu viel, ist alles unübertrefflich schön, und man denkt nicht dabei, der Redner habe schöne Worte machen wollen; es ist als ob sich der große Character des hochherzigen Griechen seinen Worten, in denen sich Kunst und Natur nicht trennen lassen, aufgeprägt habe. Darum ist der Stil des Demosthenes unnachahmlich, indem Einer, um ihn nachzuahmen, das gewaltige, hochschlagende Herz des Demosthenes haben müßte. Bei der Lectüre des Cicero denken wir dagegen an die schönen Worte und den zierlichen Periodenbau des feinen Advokaten,

an Einzelheiten, die ſich mehr oder minder nachbilden laſſen. Cicero iſt daher mehr geeignet, das äſthetiſche Urtheil im Einzelnen, in Kleinigkeiten, als im Ganzen zu bilden. Mag Mommſen immerhin den Cicero in verſchiedener Hinſicht zu ſchroff beurtheilt haben, darin wird man ihm beiſtimmen, daß Ciceros Stil von Ueberladung und ſchulmeiſterlicher Aengſtlichkeit in der Ausfeilung nicht frei zu ſprechen iſt. Dazu kommt für die Benutzung Cicero's als Sprachmuſter noch der Umſtand, daß er vorwiegend Redner und, ſo zu ſagen, Philoſoph iſt, ſein Stil ſich alſo beſonders nur für redneriſche und philoſophiſche Themen eignet.

In gewiſſer Beziehung wäre Livius, der zweite große Stiliſt der Römer, ein paſſenderes Sprachmuſter. Namentlich leidet er nicht an der Breite des Cicero, und die ihm vorgeworfene Patavinität dürften wir ſchwerlich in der Sprache ſuchen. Dagegen ſteht er hinter Cicero in natürlicher Leichtigkeit des Ausdrucks zurück, und das Gebiet, für das ſeine Sprache verwendbar iſt, iſt noch beſchränkter als das, für welches ſich Cicero verwerthen läßt.

Aber geſetzt auch wir hätten ein vollkommenes und vielſeitiges Muſter für den lateiniſchen Stil, und es gelänge uns, ihm zur Verwechslung ähnlich zu ſchreiben, wie Eichſtädt Proben für den Ciceronianismus geliefert hat, könnte bei einer ſolchen Einſeitigkeit von freier Bewegung in der lateiniſchen Sprache die Rede ſein? Ein wirklich intereſſanter Stil iſt etwas Originales, nichts Nachgemachtes. Von originalem Stile könnte höchſtens die Rede ſein, wenn wir aus dem ganzen Materiale der claſſiſchen Latinität heraus, das wir durchgearbeitet haben, frei und unbewußt im Geiſte der lateiniſchen Sprache arbeiten lernten. Aber dann würden wir uns immer gezwungen fühlen, darauf zu achten, daß keine Wendung, kein Ausdruck mit unterflöſſe, der ſich nicht aus claſſiſchen Stellen belegen oder wenigſtens durch Analogie aus denſelben rechtfertigen ließe. Wir müßten dann viele der intereſſanteſten Schriftſteller, wie Plautus oder Tacitus, gar nicht leſen oder wir müßten ſie nach der Lectüre gleich wieder aus dem Gedächtniſſe herauswerfen. Laſſen wir aber die Schriftſteller der vorclaſſiſchen Zeit und die der nachauguſtiſchen bis zu Ende der ſilbernen Latinität mit für den ſchriftlichen Sprachgebrauch gelten, ſo haben wir allerdings freiere Bewegung im lateiniſchen Stil. Aber welch' burleske Sache wäre das, den Sprachgebrauch der verſchiedenſten Jahrhunderte, in denen ſich die Sprache ſo gewaltig verändert hat, bunt durcheinander zu werfen! Und namentlich wird uns auf alle Fälle das fehlen, was den Stil erſt eigentlich belebt und ihm Originalität verleiht, die Gelegenheit, uns die Sprache als lebende durch den mündlichen Gebrauch zum vollſtändigen Eigen-

Digitized by Google

thum zu machen. Aus alledem ersehen wir, daß die Reproduction des Lateins durch Schrift und Sprache etwas Unnatürliches ist.

Außerdem könnte von eigentlich practischem Werthe des Gebrauchs der lateinischen Sprache für den Philologen in nur sehr wenigen Fällen die Rede sein. Es läßt sich nicht leugnen, daß er für die Textkritik von Vortheil ist. Aber wie Wenige sind berufen, mit bedeutendem Erfolge auf diesem Gebiete zu arbeiten, und wie wenig ist auf ihm überhaupt noch zu erreichen! Ueberhaupt wird in der Philologie noch zu viel Werth auf die Textkritik gelegt. — Ferner könnte es als practisch erscheinen, römische und griechische Autoren mit lateinischen Anmerkungen zu versehen, um dieselben dadurch zum Gemeingut verschiedener Nationen zu machen. Aber es giebt wenig genug lateinische Ausgaben, welche die Berechtigung verdienten, solches Gemeingut zu werden; und diese wenigen wären leicht genug zu übersetzen. Von philologischen Abhandlungen in lateinischer Sprache gilt dasselbe. Bei den lateinischen Anmerkungen zu den Autoren kommt jedoch noch hinzu, daß sie zu barbarischer Latinität Anlaß geben, wozu die bekanntesten Ausgaben Belege bieten. Ich weise nur auf Peerlkamp hin, der überhaupt auch in anderer Hinsicht der Hexenmeister nicht ist, für den ihn Viele gehalten haben.

Schließlich bleibt es ja Jedem, dem die Sache wirklich Herzenssache ist, unbenommen, sich in lateinischer Sprache auszudrücken; nur zu einer Forderung sollte man es nicht erheben.

Es bleibt uns noch einiges bezüglich der vortheilhaften oder nachtheiligen Einwirkung des Lateinischen auf unsre Muttersprache und das Umgekehrte zu bemerken. Es unterliegt keinem Zweifel, daß, wie schon oben bemerkt, sorgfältiges Uebertragen classischer Autoren der Römer nicht allein die Kenntniß der lateinischen, sondern auch den Ausdruck in unserer Sprache wesentlich fördert. Anders ist es mit dem Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische. Hier drängt sich uns immer der deutsche Ausdruck, den wir gleichsam mit der Muttermilch eingesogen haben, auf. Wir müssen ihn mühsam aus dem Gedächtniß zurückdrängen, damit unser lateinischer Stil keine deutsche Färbung bekommt; das hat etwas Peinliches, Gezwungenes, und von der leichten Diction, in der sich ein Römer bewegen konnte, kann nicht die Rede sein. Oder wir lassen uns gehen und schreiben unbesorgt, ob das auch recht lateinisch gedacht ist, unsre Gedanken nieder; dann aber wird die deutsche Sprache ihre Macht nicht verleugnen und den lateinischen Worten ein deutsches Gepräge verleihen.

An einem dieser beiden Fehler leidet das Latein unsrer Gelehrten fast durchgängig. Der letztere findet sich besonders da, wo sich der Schriftsteller weniger Sorgfalt gestatten zu brauchen

meint, wie z. B. in den lateiniſchen Noten zu den alten Claſſikern. Welches Baſtard-Latein die tüchtigſten Philologen hier zu Tage gefördert haben, iſt leicht zu erkennen. Aber auch das Latein moderner Autoren, dem ein lateiniſches Colorit durchaus nicht abzuſprechen iſt, unterſcheidet ſich weſentlich von dem des Römers. Hier iſt Freiheit, dort Gezwungenheit. Der moderne Schriftſteller ſucht das lateiniſche Idiom recht hervortreten zu laſſen, er ſetzt z. B., um nur einiges vom Gröbſten zu erwähnen, möglichſt oft das Relativ oder andere Satztheile vor die Conjunctionen, ſucht das unmittelbare Zuſammentreffen zweier Relative, ſetzt einen Nebenſatz, ſo oft ſich die Gelegenheit bietet, vor den zugehörigen Nachſatz, und was dergleichen Eigenthümlichkeiten der lateiniſchen Sprache mehr ſind, und zwar oft auch da, wo ein Römer anders verfahren haben würde. Aehnliches findet man auch bei den guten modernen Latiniſten häufig. Deutſche Wendungen und Eigenthümlichkeiten werden ſich, da ſich der Schriftſteller beſtändig gegen den Einfluß ſeiner Mutterſprache ſträubt, an einer ſolchen Diction vielleicht gar nicht nachweiſen laſſen, aber von freier, unbefangener Darſtellung kann nicht die Rede ſein. Es entſteht ſo ein Hyperlatein, wie es der Römer, der kein Deutſch zu verlernen brauchte, auch nicht ſchrieb.

Aber man wird ſagen, wie der lateiniſche Stiliſt conſequentermaßen ſagt, um Latein zu ſchreiben, muß man aufhören deutſch zu denken. Das iſt gut geſagt und leicht geſagt; aber die Sprache, die in uns lebt, läßt ſich nicht ausziehen wie ein Kleid. Doch geſetzt auch, es gelingt uns, deutſches Denken bis zu einem gewiſſen Grade zu verlernen, wiegt dann der Vortheil den ungeheuren Nachtheil auf, den unſre Mutterſprache erleidet? Denn es läßt ſich nicht leugnen, daß ſich dann eine unheilvolle Rückwirkung der Latinität auf den deutſchen Ausdruck geltend machen muß. Das beweiſt auch das Deutſch, das viele unſrer Philologen ſchreiben, ein Deutſch, das von lateiniſchen Wendungen und Eigenthümlichkeiten vielfach wimmelt. Der Gebrauch moderner Sprachen hat dieſen Nachtheil bei Weitem nicht, weil dieſe lange nicht ſo von der unſrigen in der Conſtruction abweichen.

Endlich bedenke man noch, daß alles, was in lateiniſcher Sprache geſchrieben wird, dem Verſtändniß eines weiteren Publikums entzogen wird. Das iſt um ſo ſchlimmer, weil das Talent für guten deutſchen und guten lateiniſchen Stil daſſelbe iſt und alſo der, welcher eine gewandte Diction im Lateiniſchen zeigt, umſomehr ſich auch in gutem Deutſch hätte ausdrücken können; beſitzt er bei einem gefälligen Stil auch Gedankenreichthum, ſo entzieht er dem allgemeinen Publikum viel, wenn er Latein ſchreibt.

Ich werde hier an jenen koburger Gymnasialdirector erinnert, der seine Zöglinge bei der Entlassung zur Universität vor schlechter Gesellschaft warnte und als abschreckendes Beispiel einen Stubenburschen aus der Lausitz hinstellte, den er auf der Universität Leipzig gehabt habe, einen Menschen von bedeutenden Anlagen und Kenntnissen im Lateinischen und Griechischen. Schließlich sei derselbe aber in Gesellschaft von Schauspielern und anderem liederlichen Gesindel gerathen, und endlich sei es so weit mit ihm gekommen, daß er sogar — Deutsch geschrieben habe. Der Kerl habe Lessing geheißen.

Gesetzt Lessing, gesetzt unsre anderen großen Classiker hätten ihre Werke lateinisch geschrieben, was wäre dadurch unsrem Volke an nationalem Eigenthum entzogen worden! Denn Uebersetzungen hätten die Originale nicht ersetzt.

Wir sehen aus allem diesem, daß der mündliche und schriftliche Gebrauch des Lateins gegenüber den Nachtheilen, die aus ihm erwachsen, keinen entsprechenden Vortheil bietet. Wenn er also dennoch sich auf Gelehrtenschulen und Universitäten forterhalten hat, ist daran namentlich die Macht der Gewohnheit schuld, die verhindert die Unnatur desselben einzusehen und ihn als etwas Mittelalterliches zu beseitigen. Wenn sich jetzt Einige zusammenthäten, nichts als Mittelhochdeutsch trieben und dann, so gut es anginge, sich in der Sprache der Minnesänger unterhalten wollten, man würde sie für Narren erklären. Und doch findet man es nicht sonderbar, noch Latein zu sprechen. Man sage nicht, das Mittelhochdeutsche sei auch nicht von so großer Bedeutung wie das Lateinische; denn das Griechische ist von noch größerer Wichtigkeit als dieses, und doch fällt es uns nicht ein, es zu sprechen. Für das Mittelalter freilich hatte der Gebrauch des Lateins noch eine ganz andere Berechtigung; denn zu Anfang desselben war Lateinisch noch keine todte Sprache; und es diente im Mittelalter noch dazu, Anregung zu geben, um das gewaltige Material des Alterthums durch sorgfältige Abschriften und Revisionen auf unsre Zeit zu bringen.

Daß man vielfach aber das Sprechen und Schreiben des Lateinischen noch für unsre Zeit zu vertheidigen sucht, hat auch seinen natürlichen, wenn auch nicht berechtigten Grund. Es wird uns schwer etwas, was wir uns mit vieler Mühe und großem Zeitaufwand angeeignet haben, als nutzlos zu erkennen. Das Gefühl eine Menge von Arbeit ohne wesentlichen Erfolg überwunden zu haben, hat etwas Niederschlagendes, und wir geben uns deshalb gerne der Selbsttäuschung hin, als hätten wir etwas Bedeutendes erreicht. Hier aber ist uns Offenheit gegen uns selbst Pflicht, weil es gilt, eine jüngere Generation einem nutzlosen Kraftaufwande zu entheben.

Aber es giebt auch ein unedleres Motiv, was die Erhal-

tung des Lateinsprechens und -schreibens befürworten läßt. Auch dieses, obgleich es einem engen Herzen und beschränkten Kopfe entspringt, ist von durchaus nicht zu unterschätzendem Einfluß. Es läßt sich nämlich leider nicht leugnen, daß es eine große Anzahl Gelehrter giebt, die befangen genug sind, sich auf den gelehrten Nimbus, mit dem sie vielleicht für manches Auge die schriftliche und mündliche Handhabung des Lateinischen umgiebt, Etwas zu Gute thun. Diese verachten denjenigen, der kein Latein versteht, als außerhalb der Zunftgenossenschaft stehend und bedenken nicht, daß sie dadurch die Wissenschaft unter das Handwerk herabwürdigen, daß sie dadurch selbst den Beweis liefern, wie wenig lateinisch Sprechen bildende Kraft hat. Und solche Gelehrten finden wir gerade vielfach unter den Universitätsprofessoren, die doch in erster Linie die Pfleger freier Wissenschaft sein sollten. Freilich hatte sich nirgend mehr Mittelalterliches bis auf unsre Zeit erhalten als auf den Universitäten und unter den Handwerkern. Aber die Handwerker haben sich gegen den Geist unsrer Zeit nicht verschlossen und das Veraltete abgethan, während es auf den Universitäten noch jetzt fortwuchert.

Die Hauptmotive, die das Sprechen und Schreiben des Lateins noch stützen, sind also sicher nur geeignet, seine Abschaffung zu empfehlen.

Man unterschätze übrigens die Bedeutung des besprochenen Gegenstandes ja nicht. Wer sich selbst im Lateinschreiben sorgfältig geübt hat, wird beurtheilen, wie ernst die Sache ist, welch bedeutender Zeitaufwand dazu nöthig ist, und wie viel Wesentlicheres während dieser Zeit zu erlernen und zu erreichen gewesen wäre.

Derjenige, dem es gelingen würde, das Lateinschreiben und -sprechen aus unsern höheren Bildungsanstalten zu entfernen, würde sich darum ein hohes Verdienst um unsre nationale Bildung erwerben.

III.

Das Censiren und die Erziehung.

Die meisten unserer Schulen legen nach dem Zeugniß einsichtsvoller Pädagogen den Schwerpunkt ihrer Thätigkeit weit mehr in den Unterricht als in die Erziehung. Auch darüber ist man einig, daß dem nicht so sein soll, die Schule ist vielmehr in erster Linie Erziehungsanstalt, hat die sittlich-religiöse Cha-

rakterbildung zu pflegen, und die intellectuelle Bildung nur so und in soweit als diese letztere der ersteren dient. Aller Unterricht also, der nicht erziehend wirkt, alle Mittel, die blos helfen zur Erreichung gewisser Ziele des Wissens, ohne im Wesen des Unterrichsstoffes begründet zu sein und die sittliche Bildung zu fördern, müssen schlechthin aus der Schule hinausgewiesen werden, namentlich aber solches Verfahren, das zwar den Unterricht fördert, aber auf Kosten der Erziehung, das zwar die intellectuelle Bildung hebt, aber den Charakter niederdrückt.

Es ist unabweisbare Pflicht der Schule, alle die Mittel, welche sie anwendet in Erziehung und Unterricht, nach diesem Kanon einer immer erneuten Prüfung zu entwerfen.

Auf dem Gebiet des Unterrichts mag vieles gleichgültig sein, so z. B. ob man den Leseunterricht beginne mit „Friede“ oder mit „Hut“; auf dem Gebiete der Erziehung jedoch ist durchaus nichts gleichgültig, weil die Erziehung noch weit mehr individualisiren muß als der Unterricht. Wann, wo, wie, mit welchen Worten, welchen Mienen, von wem, in wessen Gegenwart ein Kind gelobt oder getadelt wird, das alles ist von einschneidender Bedeutung. Es ist alles, was als Zuchtmittel gebraucht wird, entweder recht oder schlecht; ein Drittes giebt's nicht.

Aus der Menge von Zuchtmitteln heben wir eine Klasse heraus, welche die weiteste Verbreitung hat und die augenfälligste Wirkung: das Censiren, Certiren, Sortiren, Lociren, Examiniren, kurz die Mittel, die sich an das Ehrgefühl des Zöglings wenden, die Motive der Ehre.

Bei dem gegenwärtigen mangelhaften Stande der Geschichte der Erziehung ist es leider nicht möglich, eine pragmatische Darlegung davon zu geben, wie das jetzt Bestehende geworden. Was ich jedoch in der Kürze der Zeit darüber habe finden können, das soll als Anhang der vorliegenden Untersuchung beigegeben werden.

Die Motive der Ehre und der gegenwärtigen Anwendung in den Bürgerschulen zu . . . g.

Ich hatte mir durch das Studium Niemeyers, der Herbart'schen Ethik, Psychologie und Pädagogik die Ueberzeugung gebildet, daß eine Schule, die ohne Censuren nicht bestehen könne, eine schlechte sei. Denn wenn in ihr nur die Anfänge einer Gemeinschaft, eines geselligen Zusammenlebens vorhanden sind, so spiegelt sich Einer im Anderen, und es ist keinem gleichgültig, wie er von dem anderen geschätzt wird; es regt sich ein Klassenbewußtsein, ein allgemeines Ehrgefühl, ein Klassengewissen, dem der Lehrer nur leise und schonend Ausdruck zu geben hat.

„Kinder, die nicht verwöhnt sind, sind im Gefühle ihres inneren Werthes belohnt.“

Kaum in eine hiesige Schule eingetreten, erhielt ich das Censurprotokoll ausgehändigt und ersah, da es schon Jahrelang geführt war, daß die Kinder ausgezeichnete Censuren hatten, meist 1. und 2. Das Schema hatte außerdem noch 3 und 4, diese 4 Nummern in den Bedeutungen: vorzüglich, gut, ziemlich gut, genügend. Auf mein Befragen erfuhr ich, daß für alle Klassen, für beide Geschlechter ganz dieselbe Schablone gelte. Das beunruhigte mich noch mehr, weil ich meinte: wie überall, so gilt es namentlich in der Erziehung: Eines schickt sich nicht für Alle. Aber ich mußte daran und censirte. Es gab viel 3 und 4. Meine vorläufige Uebersicht zeigte ich einem erfahrenen Lehrer derselben Schule und mußte zu meinem Erstaunen hören:

„Was haben Sie geschrieben! damit kommen Sie ja nicht weiter! Merken Sie sich: wie die Censuren, so die Schule, und unsere Schule ist vorzüglich. Erhöhen Sie sämmtliche Nummern mindestens um einen Grad. Sie brauchen sich daraus kein Gewissen zu machen, dieselbe Nummer gilt einfach bei uns weniger als anderwärts.“

Jährlich kam dieses Protokoll 2mal, und die Censuren wurden, nachdem der Director davon Einsicht genommen, von dem Lehrer an die Kinder vertheilt. Bald sollte ich neue Erfahrungen machen.

An eine andere Schule versetzt, wurde ich zunächst bekannt gemacht mit dem mir ganz neuen Institut des Certirens und Locirens und mit der mathematischen Berechnung der Gesammtcensur. Die Skala war folgende: 1* = musterhaft, vorzüglich, als ganz besondere Auszeichnung zu betrachten; 1 = sehr gut; 1—2 = gut; 2 ziemlich gut; 2—3 = mittelmäßig; 3 = ungenügend; 4 = schlecht, zusammen also 7 Grade. Der Klassenlehrer giebt die Censuren in seinen Fächern, die Fachlehrer (Singen, Schreiben, Zeichnen, Turnen, Nadelarbeit) bringen die ihren. Nehmen wir an, ein Kind habe folgende Censuren: Sitten 1—2, Fleiß 1—2, Aufmerksamkeit 1—2, dann in den Kenntnissen 2, 1, 1—2, 2, 2—3, 2, 1—2, 1, 3, 2, 2—3, d. h.

2	×	den 2.	Grad	= 4
5	×	„ 3.	„	= 15
4	×	„ 4.	„	= 16
2	×	„ 5.	„	= 10
1	×	„ 6.	„	= 6

51. und da die 3 ersten Censuren für Sitten, Fleiß und Aufmerksamkeit doppelt gezählt werden, so erhalten wir 3 × den 3. Grad = 9

60. Das ist die

Summe von 14 Censuren, oder da die 3 ersten wieder doppelt gezählt werden von 17. Da nun 60: 17 = $3^{9}/_{17}$, und da $3^{9}/_{17}$ mehr ist als $3^{1}/_{2}$, so bekommt das betreffende Kind als Gesammtcensur den 4. Grad = II. Die Summe aller Censuren (in unserem Beispiele 60) entscheidet über den Platz des Kindes. Es erhält daher die Censur die Aufschrift: Censur für N. N., x. Schülerin der m. Klasse. Schülerzahl p. Darnach müssen dann die Kinder gesetzt werden. — Kann ein Kind nicht mitsingen, nicht mitturnen, so erhält es in diesen Fächern trotzdem eine „Durchschnitts-Nummer" zum Behuf der Berechnung. Es wird also etwas ersonnen, was gar nicht vorhanden ist. Doch wird diese Durchschnitts-Nummer nicht in die Censur des Kindes eingetragen.

Wollte man sich den Vorgang dieser Addition, Division, Multiplication auf logischem Wege klar machen, so müßte man ihn wohl so zergliedern. Die einzelnen Bestimmungen, die an sich ungleichartige Werthe darstellen (1—2 im Turnen und 1 in der Religion z. B.) werden, um additionsfähig zu sein, durch Abstraktion, durch Abstreifen des Ungleichartigen als Gleichartiges (?) hergestellt und dann unter einen allgemeinen Begriff gebracht. (Unter welchen?) — Also solche, durch Abstraction verstümmelte Reste sollen ein höheres Allgemeines ergeben, die Gesammtcensur. Dergleichen Reste haben aber keinen Werth; wenigstens läßt sich ein solcher mit Sicherheit nicht annehmen. Dennoch tritt unsere aus solchen verstümmelten Resten hervorgegangene Gesammtcensur einher mit dem Ausspruche: so ist das Kind!

Als ich dieses Verfahren ohne jede kritische Bemerkung einer Familie vorlegte, die mich darum gebeten, sah man mich ungläubig an, und endlich rief der Vater aus: „Wie würde ein Gärtner je auf den Gedanken kommen, Länge, Breite, Dicke, Höhe, Farbe, Geruch seiner Blumen mit Zahlen zu bestimmen, diese zu addiren und zu multipliciren! Und Sie, die Lehrer können das thun, die mitten im frischesten Kinderleben drinnen stehen, wo alles um Sie her keimt und sproßt, in keinem Augenblicke faßbar und zählbar! Haben Sie sich nicht dagegen verwahrt?"

Gewiß habe ich das, aber mit welchem Erfolge! Als ich mit Entschiedenheit erklärte, daß ich wenigstens die Kinder nicht nach dieser Rangordnung setzen würde, wenn ich auch mich in der Nothwendigkeit sähe, eine Rangliste anfertigen zu müssen, da wurde ich gefragt, ob ich denn meinen Kindern bisher nicht bestimmte Plätze angewiesen habe. — Das habe ich, entgegnete ich, ich habe Augenleidende, Kurzsichtige, Schwerhörige in meine Nähe gesetzt, Plauderhafte zwischen Ruhige, Unsaubere zwischen Saubere, Schwache zwischen solche, die gerne helfen. Darum

haben ſich auch ſinnlich ſchwache Kinder nie geſcheut, ihre Gebrechen zu bekennen. „Haben Sie Ihre Kinder nicht nach ihrem Wiſſen geſetzt, ſo war Ihre Klaſſe eine Klaſſe der Stagnation,“ das erhielt ich zur Antwort. Ich erwiederte: ich werde beweiſen, daß ſie das nicht iſt.

Sind die Cenſuren fertig, ſo kommt der feierliche Tag ihrer Vertheilung. Dieſelbe vollzieht nicht der Klaſſenlehrer, ſondern im Betſaal vor verſammelter Klaſſe der Director. Nach einem Gebet um Gottes Segen folgt eine Ermahnung, ſich in dem Spiegel der Cenſuren fleißig zu beſehen, ſich dadurch zum Guten antreiben zu laſſen, nicht übermüthig zu werden durch Lob und nicht kleinmüthig durch Tadel, und dann werden die Kinder dem Range nach, alſo die ſchwächlichſten Kinder, weil ſie kränklichen Körpers oder ſchwachen Geiſtes ſind, zuletzt hervorgerufen und erhalten, ſehr Viele weinend, Manche mit übelverhaltenem Zorne, die wichtigen Papiere.

Wie ungeheuer die Aufregung der Kinder dabei iſt, mögen ein paar Beiſpiele darthun, und dann frage man ſich, ob der Gewinn auch nur irgendwie im Verhältniß ſteht zum Verluſte.

Ein hieſiger 12jähriger Knabe warf ſeinem Lehrer die Cenſur vor die Füße. Wie er darauf ergriffen und abgeprügelt wurde, — dieſe Scene macht mir noch in der Erinnerung einen unausſprechlich widerwärtigen Eindruck. Ein Knabe gleichen Alters, der ſich zu gering beurtheilt glaubte, ſchrieb ſeinem Lehrer mit verſtellter Hand in Worten, die man hier nicht wiederholen kann, er werde ihn erſchießen, wo er ihn treffe. Gewiß ſind ſolche Fälle nicht die Folgen der Zucht des Ehrgeizes allein, vielmehr tragen Familien- und geſellſchaftliche Zuſtände dazu ſehr weſentlich bei. Aber durch das ſtete Cenſiren, Certiren, (das Arbeiten, um übereinander den Platz zu gewinnen), das in hieſigen Schulen keinen Tag unterbrochen wird (da jede „gute Arbeit“ cenſirt wird, ja in manchen Schulen bis vor Kurzem nach den orthographiſchen Fehlern die Beſtimmung des Platzes jede Woche ſich änderte), entſteht in den Kindern eine Reizbarkeit, die endlich zu Affecten und zu ſolchen Exceſſen führt. So hat ſich zu Oſtern 70. in Kaſſel ein Knabe, nachdem ihm im Hörſaal eröffnet worden war, daß er nicht nach Tertia verſetzt werden könne, auf der Stelle erſchoſſen. Wenn man bedenkt, wie wohl überlegt der Knabe zu Werke gegangen, ſo ſchaudert man vor dem Gedanken zurück, an ſolchem tiefen Falle auch nur die kleinſte Mitſchuld zu tragen. Eine gleiche That geſchah im Januar 1868 in Potsdam. Ein 13jähriger Knabe, der nicht verſetzt worden war, ließ ſich von der Locomotive rädern. In Großſchönau wurde am 31. Mai 1870 ein 14jähriger Knabe erhängt gefunden. Der Knabe, ſonſt willig und gehorſam, hat an den Augen gelitten und weder in der Schule noch im Hauſe ſo

arbeiten können, wie die Kinder ſeines Alters. Ein Jahr erſt iſt es her, daß in Dresden ebenfalls ein Knabe wegen ſchlechter Cenſur ſich das Leben nahm. Ein erſchütterndes Beiſpiel trug ſich vor wenigen Jahren hier zu.

Die 10jährige Marie Ambrecht, 1. Schülerin der 6. Klaſſe, hatte in einem Diktat 2 Fehler gemacht und kam in Folge deſſen auf die 6. Bank, d. h. ſie wurde ungefähr um 40 Kinder herabgeſetzt. Das war am Freitag vor Pfingſten. Das Kind weint und fürchtet ſich, nach Hauſe zu gehen. Einige Mitſchülerinnen bringen das arme Kind endlich nach Hauſe. Zitternd und ſchluchzend erſcheint ſie vor ihren Eltern. Dieſelben ſuchen ſie zu tröſten. Unter Thränen lächelnd blickt ſie dankbar ihre Eltern an. Nachmittag ſpielen die Kinder vor dem Hauſe in der ſchönen Frühlingsluft. Sie ſitzt traurig in der Sophaecke und will nicht mit hinaus. Am anderen Tage klagt das Kind über argen Kopfſchmerz. Die Eltern ſchicken nach dem Arzte. Der erklärt: Gehirnentzündung. 8 Tage darauf, als die anderen zur Schule gingen, war Marie begraben.

Nicht lange darauf erhielt eine Mitſchülerin der Marie in den Sitten 1—2. Sie kommt tief beſchämt und ſchluchzend nach Hauſe, nicht ohne einige bittere Bemerkungen gegen den Lehrer, klagt über Kopfſchmerz und liegt unter entſetzlicher Angſt ihrer Eltern, deren einziges Kind ſie iſt, 9 Tage d. h. die ganze ſchöne Ferienzeit krank darnieder. Von dem Krankenbette ſtand ſie auf und ging wieder — in die Schule.

Die Cenſuren über das ganze Kind werden allerdings jährlich nur 2mal gegeben; ſollen ſie aber einen Sinn haben, ſo müſſen ſie auch die ganze Schulzeit beherrſchen; das Bewußtſein alſo, unter der Cenſur zu ſtehen, muß ſtets wach erhalten werden. Das geſchieht, wie wir ſahen dadurch, daß jede Woche 2, 3 Arbeiten cenſirt, daß nach den orthographiſchen Fehlern locirt wird; aber conſequenter Weiſe muß der Lehrer über jede Einzelheit des Verhaltens den Stift führen. Geſchähe das, ſo würde aller Unterricht zerſtört. So geſchieht es denn blos dann und wann, blos hie und da, nicht eben zur Beförderung der Gerechtigkeit und Milde. Manche Cenſoren machen ſich's jedoch noch einfacher. Sie veranſtalten kurz vor dem Halbjahrſchluß ein Certamen und ertheilen darnach die Cenſuren. So erzählte mir ſelbſt ein hieſiger Lehrer:

Denken Sie ſich dieſe Schandbuben! Geſtohlen, geſchachert, betrogen, gelogen, beſtochen haben ſie. Ich habe ſie eben exemplariſch beſtraft. Ich ſage: Morgen werden in der Rechenſtunde Examenarbeiten gemacht, da nehmt euch zuſammen, darnach kriegt ihr eure Cenſuren. — Da mauſt ein Schwachkopf ſeinen Eltern 5 Pfg., beſticht ſeinen Nachbar, daß dieſer ihm hilft. Das geſchah auch. Der erhandelt ſich für 5 Pfg. einen Schraubenſtift,

und der leichtsinnige Verkäufer geht in den Bäckerladen und verfrißt das Geld. — —

Vielleicht meint Mancher, die Art und Weise, wie der Lehrer die Arbeiten beurtheilt, werde ihm doch wohl überlassen bleiben. Weit gefehlt! Es giebt zwar Schulen, an denen das in der That frei gestellt ist; es giebt aber auch welche, an denen nicht. So hatte ein Lehrer jahrelang Arbeiten nach seiner Weise beurtheilt, d. h. so wie es den Individualitäten angemessen erschien; in den meisten Fällen war die Anerkennung mündlich oder bestand nur in einem Blick, einer Bewegung. Demselben Lehrer wurde dieses Verfahren untersagt und ihm verordnet, sämmtliche Arbeiten aller Kinder mit den vorgeschriebenen 7 Zahlenzeichen zu beurtheilen. Alle seine Vorstellungen, seine Bitten waren fruchtlos.

Doch steht es nicht an allen hiesigen Schulen so, vielmehr haben in neuerer Zeit Einige die psychologisch gänzlich ungereimte Gesammtcensur abgeschafft, die Locationsnummer gar nicht eingeführt oder wieder beseitigt. Doch hat auch eine Schule eine aus alter Zeit herrührende üblere Einrichtung: den sogenannten Lorbeerkranz, eine lithographirte Tafel, auf welcher Engel einem dasitzenden Mädchen einen Lorbeerkranz aufsetzen, umgeben von den Bildern einzelner Disciplinen. Man muß wissen, wie viel Eifersucht, welches Jagen unter den Kindern und deren Müttern entsteht, welches Kopfzerbrechen, peinliche Berechnen, welcher Zeitverlust, welche Nachreden und welche reichen Geschenke dieser Kranz veranlaßt, um ihn möglichst bald beseitigt zu wünschen.

Die Motive der Ehre in der Erziehung und die Psychologie.

Wir mögen beurtheilen was wir wollen, so geschieht es immer nach Maßgabe unserer Vorstellungen. Wir beobachten ein Kind und machen uns darnach von ihm ein Bild. Entsprechen schon unsere Vorstellungen von sinnlichen Gegenständen diesen selten genau, so noch weit seltner die von sinnlich nicht wahrnehmbaren Objecten, also ganz besonders von dem innern Sein eines Anderen. Daher die anerkannten Schwierigkeiten guter Charakterschilderung, die nur überwunden werden können durch sorgfältige eingehende psychologische Studien. Diese wieder setzen ruhige, vorurtheilslose Selbstbeobachtung voraus. Aber 1) alle unsere Schlüsse aus den Aeußerungen der Seele eines Anderen auf dessen Sein sind immer nur ein Schließen nach Analogie. 2) Das, was ich als Zeichen eines gewissen psychologischen Vorganges halte, kann sehr gut Zeichen eines anderen sein. 3) Schon bei der Selbstbeobachtung können bedeutende Fehler unterlaufen. Wo wäre ein System der Psychologie, das

nicht von einem anderen ſolcher Fehler beſchuldigt würde? 4) Alle Selbſtbeobachtung muß ſchon darum unzuverläſſig ſein, weil die Seele, ſobald ſie zum Gegenſtand der Beobachtung gemacht wird, dadurch ſchon etwas Gemachtes an ſich hat. 5) Sehr viele Zuſtände des Innern und gerade die tiefſten, innigſten ſind keiner Mittheilung, keiner Beobachtung alſo auch keiner Beurtheilung fähig. 6) Der Fall abſichtlicher Täuſchung iſt ſelbſt bei Kindern nicht als unmöglich auszuſchließen.

Demnach ſind unſere Urtheile über unſere Kinder äußerſt ſchwierig, durchaus relativ, unvollſtändig und dem Irrthum unterworfen. Sie können daher am allerwenigſten in der allerexacteſten Form, in Zahlen ausgedrückt werden.

Aber man entgegnet darauf: Es fällt dem cenſirenden Lehrer gar nicht ein, „Seelenzuſtände, innere Zuſtände“ zu beurtheilen. Er beurtheilt die äußeren Erfolge des Unterrichts, und die kann er beurtheilen. Darauf wäre zunächſt zu erwidern, daß ein Unterricht, der nur nach äußeren Erfolgen beurtheilt ſein will, überhaupt keinen pädagogiſchen Werth hat. Dann aber trifft die Anwendung nicht zu. Denn die Cenſuren beurtheilen die Fähigkeiten (dieſe Nummer kommt allerdings nur in das Protokoll, nicht auf die Cenſur), die Sitten, die Aufmerkſamkeit. Wie es freilich damit ſteht, ſah ich deutlich in mehreren Cenſurprotokollen. Ein Lehrer hatte ſein Urtheil abgegeben über die Fähigkeiten eines Kindes. 6 Monate darauf beurtheilte der folgende Lehrer, der das frühere Protokoll nicht zur Anſicht hatte, die Anlage des Kindes bereits tiefer als ſein Vorgänger, und alle Cenſuren über die Leiſtungen ſind bedeutend geſunken. Bei einem anderen Kinde ſinken die Urtheile über Anlagen und Sitten binnen 6 Monaten bei dem Claſſenwechſel ſo bedeutend, daß das Kind ſtatt den 13. unter 61 jetzt den 34. Platz hat unter 51. Man ſieht daraus, wie geläufig es iſt, nach dem äußeren Schein zu urtheilen. Von der Wirkung auf die Kinder giebt man ſich wohl nur zu oft keine Rechenſchaft.

Aber abgeſehen davon, daß das Urtheil über die Sitten jedenfalls mehr iſt als ein Urtheil über äußere Dinge, ſo fragt es ſich noch, ob ein Lehrer, der ein Kind täglich 3, 4 Stunden ſieht, im Stande ſei, deſſen Sitten zu beurtheilen. Vielleicht ſagt man, das Urtheil beziehe ſich nur auf die eigentlichen Schulſtunden. Wie aber ſteht es dann in dem Urtheil über den Fleiß? Derſelbe iſt doch namentlich in den Oberklaſſen meiſt Hausfleiß. Hier meint man alſo die Zeit außer der Schule, dort die Zeit in der Schule, alles ohne die geringſte Andeutung davon, die Kindern gegenüber wohl nothwendig wäre. Beurtheilt man aber die Sitten, ſo ſollte man ſo viel nur möglich das Verhalten des Kindes gegen Eltern und Geſchwiſter, auf Spaziergängen, auf dem Spielplatz mit hereinziehen. So wie es jetzt

liegt, begünstigt die Censur die Theilung des Kindes in ein Schul- und ein Familienkind, begünstigt es durch ihren Druck, daß das Kind, so wie es den Fuß über die Schulschwelle setzt, nicht nur in seiner Sprache, sondern auch in seinem Betragen ein anderes ist. Eben darum aber, weil besonders in größeren Städten das Urtheil nicht weit über die Schule sich hinaus erstrecken kann, darf es nur mit ausdrücklicher Beschränkung gegeben werden; nicht aber in einer absoluten Form, die von dem Kinde, ist sie günstig, nur gar zu leicht für allgemein gültig angenommen wird.

Da nun ferner die meisten Bezeichnungen unserer Censur „deutsche Sprache" (laut- und tonrichtig lesen, Grammatik, Stil, mündlicher Ausdruck, gebundener oder ungebundener Vortrag), „Religion" und andere sehr unbestimmt sind, und neben dieselben das allerbestimmteste Zeichen, die Zahl gesetzt wird, so tritt der Widerspruch der Zahlcensuren selbst in der äußeren Form offen zu Tage.

Doch erheben sich noch weit ernstere Bedenken. Leib und Seele üben unbestritten auf einander den größten Einfluß. Ich habe Kinder gefunden, deren ganzes Verhalten im Sommer verschieden war von dem im Winter. Mir sind einzelne Kinder bekannt, schreibt Herbart, denen das Lernen Krämpfe erregte. Das ganze Vorstellungs- und Gemüthsleben vieler Mädchen wird durch den Eintritt der Pubertät ganz außerordentlich beeinflußt. Ein ungünstiger leiblicher Zustand bewirkt:

1) Geistige Verdüsterung: wir finden dumpfes Erstaunen, aber kein lebhaftes Interesse, kein Erfassen, kein Behalten, oft auch Lust zu widersprechen, zu verneinen, zu widerstreben; plötzliche Muthlosigkeit.

2) Schiefe Urtheile selbst bei großem Fleiße, weil Schwäche der Nerven nur kurze Reihen von Vorstellungen sich bilden läßt, die schlecht verknüpft in einander fließen.

3) Leichtsinn, wenn der Druck des Organismus nur dann und wann wirksam ist. Wir bemerken lebhaftes Interesse und plötzliche Interesselosigkeit; die Vorstellungsreihen werden zerstört, die eben gesponnenen Fäden abgerissen; Lieblingsvorstellungen sehen wir zu großer Stärke anschwellen, Unhaltbares sich festsetzen, weil die Vorstellungen nach rein psychischen Gesetzen sich verknüpfen und, durch die Anlage des Nervensystems darin begünstigt, in ihrer Verknüpfung nach logischen Gesetzen verhindert werden. Wir bemerken ein stetes Hin- und Herfahren, weil Zusammenhangslosigkeit im Vorstellen, stetes Abreißen der Vorstellungsreihen auch unstetes Reden und Handeln zur Folge haben muß.

4) Oft außerordentlichen Lerneifer, weil solche Kinder geistig sein wollen, was ihnen leiblich versagt ist.

Solche arme Kinder aber immer weiter zu treiben im Wiſſen, aufs Neue immer wieder anzuſpornen und zu reizen, es Anderen zuvor zu thun, das iſt Tyrannei. Man kann ein Kind dadurch zum Melancholismus herabdrücken, das vorher voller Lebensluſt und Friſche war; man kann ein durchaus ruhiges glücklich angelegtes Kind verbiſſen machen, daß es mit nichts zufrieden überall Uebelwollen und Verkennung argwöhnt. Der Organismus erträgt nur eine gewiſſe Dauer der Anſpannung von Seiten des Geiſtes, nicht mehr und nicht länger, wofern er nicht feindlich zurück wirken ſoll. Wird Maß und Dauer öfter überſchritten, wie es in der Lernſchule der Fall iſt, ſo iſt Abneigung gegen ernſtes Studium die Folge. Man flieht wiſſenſchaftliche Bücher, ernſte Geſellſchaft und ernſte Geſpräche.

Sehr gewöhnlich ſchiebt man ohne viel Unterſuchens die ganze Schuld deſſen, was, wie wir bisher ſahen, hauptſächlich der Organismus verurſacht, auf den Leichtſinn, dieſen bequemen Abladeplatz pädagogiſchen Ungeſchicks, pädagogiſcher Trägheit. Aber weder den Willen, noch das Gedächtniß, noch die Sinnlichkeit dürfen wir in ſolchen Fällen anklagen. Es fehlt an Verknüpfung der Gedankenreihen, deren Bildung durch Störungen des Organismus verhindert worden iſt. Man denke an Jemand, der während eines feſſelnden Vortrags von Zahnſchmerzen gepeinigt wird. Aehnliche Fälle kommen bei Kindern äußerſt häufig vor, und wir — ſchreiben ihnen dafür eine ſchlechte Cenſur, oder, wenn wir das nicht thun, ſo erſcheint unſere Cenſur ungerecht. Die Möglichkeit, dieſen Schein zu vermeiden, iſt gänzlich benommen.

Gleich mächtig wird der Leib beeinflußt von dem Geiſt. Die Erſchütterungen, die er im Leibe hervorbringt, zittern in demſelben lange fort und geſtatten dem Geiſt nicht die natürliche Lage und Thätigkeit wieder anzunehmen. Namentlich bei Kindern ſteht alles in Verbindung, leidet alles von einander. Viele Kinder ſind äußerſt reizbar, werden blaß und roth; ihre Wangen brennen bei geringer Anſtrengung, bei leiſer Ermahnung; ſie ſind geneigt zum Weinen, können ſich ſchwer wieder ſammeln, — das ſind die Nervenſchwachen, die man äußerſt ſelten tadeln, noch ſeltner loben, überhaupt ſtets äußerſt mild behandeln und von geiſtiger Arbeit zurück halten ſollte. Blutarme werden bei der geringſten raſchen Bewegung ihrer Seele ſcheu, ſtocken mit jeder Antwort und bleiben, je mehr man ſie geiſtig auftreibt, deſto mehr leiblich zurück. Für Zufuhr geeigneter Nahrung, für geſunde Luft ſollte man ſorgen, anſtatt den Geiſt nach Kenntniſſen zu hetzen, die er doch nicht zu behalten vermag. Sobald ſich das Blutleben hebt, kommen auch die Gedanken in Fluß.

Alle dieſe ſo verſchiedenen Kinder, die normalen wie die

anormalsten, werden von der Censur in eine Form gepreßt, nach gleichem Ziele gedrängt und nach gleichem Maße getadelt, wenn sie es nicht erreichen. Alles Individualisiren verschwindet vor diesem gewaltigen Schema. Wir sagen nicht, daß alle Censoren sich der Mühe überheben, Psychisches und Physisches mit in Rechnung zu ziehen, aber, je mehr sie es thun, mit desto größerer Unlust müssen sie an die Arbeit gehen. Das wenigstens steht klar vor Augen, daß die Censuren, wie sie jetzt sind, eingehende psychologische Prüfung nicht zur Nothwendigkeit machen und nicht zeigen, ob solche vorgenommen sei oder nicht. Auch der Oberflächlichste ist fähig, ein solches Schema auszufüllen, während er einen Bericht an das Elternhaus, und umfaßte er auch nur 3 Zeilen, nicht verfassen könnte, ohne sich zu entdecken.

Aus dem Bevorstehenden ergiebt sich, daß die in den Censuren gegebenen Untersätze aus sehr vielen Obersätzen herleiten, daß sie daher behutsam und bescheiden auftreten müssen, weit entfernt von Stichworten oder Zahlen. Es ergiebt sich ferner, daß die Censuren das Kind für vieles verantwortlich machen, was Naturbedingung ist, wofür es schlechterdings nicht verantwortlich gemacht werden darf.

Aber abgesehen davon wird der Lehrer nur allzu leicht ein falsches Urtheil fällen, da er, auf logischem Gebiete sich bewegend, seine Vorstellungen verknüpft nach dem Quale, das Kind aber auf psychologischem nach dem Quantum, jedes aber geneigt ist, nachdem wie er ist, andere zu beurtheilen. Bei Kindern kommt oft auf ganz richtigem Wege das Ungereimteste zu Stande. Die Kinder dafür verantwortlich machen heißt sie um ihrer Kindlichkeit willen zur Rede setzen. Die Kinder denken in ihrer Weise; über alles lebendig ist bei ihnen die Kraft der Phantasie, und wenn sie zu auffallenden Ergebnissen kommen, so sollen wir die Fäden aufsuchen und ihre Verknüpfung lösen, mit Tadel und einer schlechten Nummer dagegen arbeiten, das hieße einem Unkraut die Blätter abreißen, die Wurzeln aber unzerstört lassen. Es liegt in der Natur der Sache, daß der Censirlehrer die Kinder am besten beurtheilt, die in seinen Wegen einhergehen. Die freie Bewegung, das eigene Denken und Phantasiren wird unterdrückt. Die Kinder sagen her und nach und — fahren gut dabei.

Ueberhaupt wird die Bedeutung der kindlichen Phantasie noch viel zu wenig gewürdigt. Alles Phantasiren, sagt Herbart, endigt mit dem Glauben. Die im Inneren vollzogenen Vorbildungen von Vorstellungen werden so lebhaft, so deutlich vorgestellt, daß sie gleich gehalten werden dem Produkt der äußern Erfahrung.

Man denke daran, wie lebendig schon bei kleinen Kindern die Phantasie ist, die sie so beherrscht, daß sie ihre ganze Um-

gebung vergeſſen, Luſt und Schmerz ſich ſelbſt bereiten, Weinen und Lachen. Hier iſt der Schooß, in welchem die geiſtigen Factoren ſich erzeugen, die mit den leiblichen verbunden das hervorbringen, was wir Individualität nennen. Wer nicht beobachtet hat, wie ein Kind redet und handelt im Spiele; wer die Erfahrungen der Kinderſtube nicht mit in Rechnung zieht bei Beurtheilung kleinerer Kinder: der ſoll ſich nicht vermeſſen, ein Kind gerecht beurtheilen zu wollen. Wer aber alles das erwägt, der wird nur mit innerſtem Widerſtreben daran gehen, ſein Kind mit Zahlen zu verſehen und es an anderen zu meſſen, die nun einmal von innen und außen anderer Art mit demſelben in tauſend Punkten unvergleichbar ſind. Je mehr Zwang in der Schule, deſto phantaſieloſer die Zeit, je mehr Uniformirung, deſto weniger Originales, je mehr Muſter, deſto weniger eigenes Erzeugniß, deſto mehr Manier und Berechnung.

Doch auch ohne den Einfluß der Phantaſie iſt das Vorſtellungsleben der Kinder weit unruhiger, fluthender, flüchtiger als das der Erwachſenen. Von dem Knaben noch ſagt Horaz mutatur in horas. Dadurch machen wir ihn ſicherlich nicht feſt, daß wir ihn tadeln, wenn ſein Fleiß nicht beſtändig, ſein Wille nicht ſtark, ſeine Aufmerkſamkeit nicht beharrlich ſind, auch dadurch nicht, daß wir ihm Lob verſprechen, wenn er feſt, ſtark und beharrlich würde. Wir behandeln dann Kinder nach den Anforderungen *unſeres* Alters, begehen einen gewöhnlichen aber gefährlichen Irrthum. Wir Erwachſenen denken bei dem, was wir thun, an die Zukunft und wiſſen eine Vergangenheit hinter uns, die beide in unſerem Bewußtſein ſich ſo nahe berühren, daß die Gegenwart uns unter der Hand verſchwindet. Das Kind dagegen lebt nur der Gegenwart, und je mehr wir es öffentlich und feierlich hinweiſen auf zukünftiges Lob und zukünftigen Tadel, deſto mehr verkürzen wir ihm die goldene Zeit der Kindheit. Solcher künſtlicher Mittel bedarf es ganz und gar nicht, Vergangenheit und Zukunft machen ſich ſchon von ſelbſt je länger je mehr geltend. — Und welches iſt denn der mathematiſche Punkt innerhalb der abgelaufenen 26 Wochen, den die mathematiſch gefundene Nummer trifft?

Die beiden Hauptfactoren, welche die Cenſuren beſtimmen, ſind Aufmerkſamkeit und Gedächtniß. Sie folgen aufeinander wie aufmerken, bemerken, merken, ſo daß das Bemerken in die Mitte tritt. Meiſt wird das überſehen. Das Erſte kann ſehr wohl ſtattfinden, ohne daß das zweite eintritt, fehlt aber dieſes, dann kann das dritte unmöglich folgen. Dem Merken iſt es charakteriſtiſch, daß es aus vielen Vorſtellungen, die ſich darbieten, nur gewiſſe ergreift und feſt hält, die anderen dagegen zurückſtößt. Das aber iſt nicht möglich ohne Bemerken und das nicht ohne Aufmerken. Darauf alſo, auf den Anfangspunkt

kommt das Meiſte an. In der Regel meint man, die Aufmerkſamkeit ſei Sache des Willens des Zöglings, ja man ſchließt: hat er nichts gemerkt, ſo hat er nicht aufgemerkt, hat er nicht aufgemerkt, ſo war er leichtſinnig, faul, zerſtreut, und man ſetzt ſich hin und ſchreibt flugs eine ſchlechte Nummer und glaubt nun, ſeine Hand in Unſchuld waſchen zu können. Die Aufmerkſamkeit iſt aber, wenn es hoch kommt, zu $^1/_4$ Sache des kindlichen Willens, zu $^3/_4$ iſt ſie Sache der Umgebung, des Organismus und zur Hälfte des Lehrers. Jedermann weiß, wie ſchwer es iſt, alle in der Seele vorhandenen Vorſtellungen zu Gunſten einer einzigen zu unterdrücken. Weit ſchwieriger iſt das dem Kinde, und doch müſſen wir es unabläſſig verlangen, dürfen es aber nur, wenn wir das Unſere gethan. Haben wir das nicht und tadeln wir doch, ſo beſtrafen wir an dem Kinde, was wir an uns zu ſtrafen hätten. Die Zahlencenſur verführt aber nicht nur zu ſolchem Verfahren, ſondern giebt auch nicht den mindeſten Anhalt zu einem Schluß darüber, ob der Lehrer dieſer ſeiner Pflicht genüge oder nicht. Ja ſie vernichtet geradezu die Aufmerkſamkeit, denn wie ſoll das Kind die zur Aufmerkſamkeit unbedingt nöthige Ruhe erlangen, wenn das Phantom der Cenſur im Mittelpunkte ſeiner Seele ſteht? Die Cenſurſchule iſt alſo in der unerquicklichen Lage, das Bewußtſein der Cenſur zugleich zu unterdrücken und wachzuhalten! —

Da auf unſeren Cenſuren das ſittliche Verhalten zu den Kenntniſſen ſich verhält wie 6 : 11 (vergl. S. 3), ſo liegt die Hauptentſcheidung über die Cenſur zuletzt im Gedächtniß, in der Reproduktion. Stärke des Eindrucks, Friſche der Empfänglichkeit, Grad der mehr oder minder ſchon beſchäftigten Seele, Grad des Gegenſatzes gegen ſchon vorhandene Vorſtellungen, das iſt es, was in Betracht kommt beim Merken. Die Fehler der Reproduktion ſind dreifach: entweder werden die Vorſtellungsreihen verſtellt, oder es werden Glieder ausgelaſſen oder aber welche eingeſchoben. Es kann ſelbſtverſtändlich das Ablaufen der Reihe nicht genau erfolgen, wenn die Reihe ſelbſt nicht genau aufgenommen wurde. Das aber geſchieht bei Kindern, die das Zuviel des Gebotenen nicht zu faſſen vermochten, deren Gedanken nicht concentrirt ſind, denen die appercipirenden Vorſtellungen fehlen, deren Reihenbildung durch Querfragen geſtört, denen die Maſſen des Neuen nicht gehörig zerlegt werden, und man ſagt dann kurz und bequem: das Kind hat kein Gedächtniß, iſt ſchwach begabt, und ſchreibt ihm eine ſchlechte Nummer. Je unrichtiger und ſchwächer die urſprüngliche Reihenbildung, deſto leichter ſchiebt ſich Fremdartiges in die Reihe ein. Das iſt der Fall, wenn der Unterricht ſelbſt nicht völlig klar, ſchwankend iſt im Ausdruck, bei lebhafter Phantaſie, bei dem Uebergewicht pſychologi-

ſcher Verknüpfung über die logiſche. Noch leichter kommt das Auslaſſen vor, infolge oberflächlichen Unterrichts, bei mangelhafter Verknüpfung des Neuen mit dem vorhandenen Alten, bei Blutarmuth, Kränklichkeit, Körperſchwäche. Man ſagt dann: das Kind iſt unaufmerkſam, leichtſinnig, zerſtreut, queckſilberig, ſetzt ſich hin und ſchreibt 2—3 oder 3. Und wer dieſe Nummer ſieht, kann nicht im mindeſten ſehen, ob ſie mit oder ohne Grund, mit oder ohne Ueberlegung gegeben iſt. „Du haſt neulich in der Komödie trefflich Deine Rolle gewußt“, ſagte ein Lehrer zu einem Schüler, „warum merkſt Du nicht auch Chronologie, Geographie, Grammatik?“ Ein Erzieher der ſo redet und nicht tiefer ſchaut, iſt nach Herbart zu bedauern, aber aus den von ihm gegebenen Nummern zu erkennen iſt er nicht.

Sehr weſentlich wirkt auf die Reproduktion ein die Sprachbildung. Hat der Lehrer nicht darauf geachtet und nicht in Rechnung gebracht, ob die Sprachbildung des Kindes durch ſein Organ, durch ſeine Familie, ſeinen Umgang gefördert oder gehemmt wird, ſo ſoll er nur ja nicht daran denken, über des Kindes Gedächtniß zu urtheilen, ja auch nicht über ſeine Fähigkeiten überhaupt; denn bekanntlich befördert die Sprachbildung nicht nur die Reproduktion, ſondern ſie wirkt auch klärend, befeſtigend, ordnend auf die Vorſtellungen ſelbſt zurück. Ein kurzer Bericht kann ſolchen Geſichtspunkten überall, wo ſie am Platze ſind, leicht Ausdruck geben. Die Zahlcenſur darf ſie nicht einmal zur Geltung, geſchweige denn zum Ausdruck bringen.

So ziemlich den äußerſten Rand pädagogiſcher Verkehrtheit erreichen wir, wenn wir die Cenſuren bedingt ſehen von dem, was auswendig gelernt iſt. Die Städte, die Produkte ganzer Provinzen werden „auswendig gelernt,“ und darnach fällt die Cenſur in der Geographie aus. Ja wir ſchämen uns faſt es zu ſagen: ſelbſt in der „Religion“ giebt man ſein Urtheil nach dem Wieviel des Gelernten! Die Köpfe vieler Cenſurſchüler gleichen Beuteln voller Steinchen. Das ſind die in der Jugend leichtfaſſenden gewandten Naturen, in denen aber am Ende nichts ſich verdichtet und befeſtigt.

Daß die Cenſurſchule ihre Zöglinge verleitet zur Unter- oder Ueberſchätzung des Urtheils Anderer, daß ſie eine durchaus falſche Begriffsverbindung verſchuldet (Pflichterfüllung und Lob, Anerkennung, Lohn) darüber ſpäter. Daß ſie die Lehrer verführen kann zur Oberflächlichkeit, Vielen äußerſt bequem ſein muß, iſt beiläufig ſchon erwähnt.

Wie ſich der Lehrer nicht zu bemühen braucht, unklare Vorſtellungen zu klären, falſche mit Stumpf und Stil auszureuten, die ſinnlichen zu erheben zu intellektuellen, ſo kann er ſich dieſe Arbeit auch erſparen auf dem Gebiete des Fühlens und dennoch

glänzende Resultate erreichen, glänzend censiren und in der öffentlichen Prüfung paradiren.

Zwar sind die Gefühle nicht unmittelbar Gegenstand der Beurtheilung in den Censuren, mittelbar aber sind sie es um so mehr; denn die Vorstellungen und Strebungen, die Urtheile, die Schlüsse sogar werden bei Kindern wesentlich bedingt durch die Gefühle. Wer ermißt die Mannichfaltigkeit der Gefühle, die oft unmittelbar vor dem Schulwege in den Herzen der Kinder aufgeregt worden sind? Welch ein Unterschied, ob ein Kind eben erst schamloses Wortspiel, Fluch- und Schimpfworte gehört, Mißhandlungen erlitten oder angesehen, den Vater in Wuth, die Mutter in Thränen verließ, oder ob es aus einem Hause kommt, da Liebe und Friede herrschen! Wir sind nicht fähig, in die Herzen der Kinder zu schauen; denn nichts verbirgt sich tiefer als Gefühle, und für nichts ist das Gedächtniß kürzer, als für die Gefühle der Kindheit. Wie tief müssen daher oft unsere dürren kalten Zahlen ein Kind verletzen!

Jeder Mensch hat eine Vorstellung davon, ob Andere sein Reden, Denken, Thun billigen oder nicht, ihn schätzen oder nicht, und diese Vorstellung wirkt auf ihn selbst angenehm oder unangenehm ein; es entsteht in ihm ein Gefühl für Ehre und Unehre. Gerade bei Kindern entwickelt sich dieses Gefühl sehr lebhaft, nur daß wir es bei ihnen noch nicht Ehrgefühl nennen, sondern vielleicht Werthlegung auf Anderer Beifall, Liebe, oder wie ähnlich. Nur durch verderblichen Einfluß von außen her verwandelt sich dieses Gefühl, dieser natürliche Wunsch, Anderer Freude zu sein in Empfindelei und noch Schlimmeres. Und dazu hilft die Censurschule wacker mit. Durch stetig wiederholtes Befriedigen wird dem Gefühl auch das Angenehmste widerwärtig, das Reizendste abstoßend — das Gefühl wird abgestumpft. So auch das Ehrgefühl. Es wirkt allmählich nichts mehr auf dasselbe als immer höher und höher gesteigerte Anpreisung auch des Geringfügigsten. Daher denn in unseren Schulen fast alles musterhaft ist und vorzüglich und sehr gut, und fragt man die Lehrer — was haben sie nicht alles zu klagen, wie schwer ist ihr Beruf, wie verderbt sind die Kinder! — Fürwahr ein häßlicher Widerspruch!

So bildet sich allmählich die Ehrbegierde aus und die Ehrsucht, die wie alles anhaltende Begehren die Seele bis zu dem Grade füllt, daß sie alle anderen Zustände verdrängt oder sich unterwirft, so daß sie allerdings für eine solche Seele buchstäblich wahr ist: Ehre verloren, alles verloren. Die Ehrsucht ist (nach Kant) kalt, sie spannt alle Seelenkräfte an bis aufs Äußerste und stürzt zuletzt in Verzweiflung, wenn trotz allen Ringens das erstrebte Ziel nicht erreicht ist, und Abspannung, Erschlaffung

eintritt. Wir haben oben gesehen, wie traurig dies schon bei Kindern wahr geworden ist.

Doch über die Wirkung der Motive der Ehre auf das Begehren sprechen wir in einem besonderen Theile.

IV.

Pädagogische Quellenschriften.

Eine Arbeit von **Heinrich Langethal.**

Der Gotteskeim im Kinde oder das Eingeborne des Menschen.

Ein ernstes Wort an Eltern und Lehrer.

Wir bringen hiermit die Arbeit eines 77 jährigen Veteranen, der lange Jahre hindurch in innigster Gemeinschaft mit Friedrich Fröbel und Wilhelm Middendorff arbeitete und kämpfte, begeistert kämpfte für die Verwirklichung einer Erziehungsart, welche nichts Geringeres bezweckte, als eine Totalverjüngung und Erneuerung des deutschen Volkslebens. Bekanntlich traten sich Fröbel, Middendorff und Langethal in den Freiheitskriegen, an denen sie selbst als Lützow'sche Jäger Theil nahmen, näher. Als nach dem Friedensschlusse Fröbel seine reformatorisch-erziehlichen Bestrebungen begann, folgte ihm Middendorff, ohne die theologischen Prüfungen bestanden zu haben, während Langethal nicht in die erziehliche Praxis hineinging, ohne „alle Gerechtigkeit erfüllt zu haben." Im Fröbelschen Kreise stand er Niemand nach an Begeisterung für die Jugenderziehung, Liebe zur Jugend und Thatkraft, überragte aber Alle in Hinsicht der wissenschaftlichen Bildung und Gelehrsamkeit. Trotz der völligsten Hingabe an die Bestrebungen Fröbels sind die theologischen Neigungen nie in unserm Kämpfer erstorben; sie haben ihn noch am Abende seines Lebens auf die Kanzel geführt, die er erst verlassen hat, als ihn die fortschreitende Verdunklung des Augenlichtes dazu nöthigte. Fast erblindet, suchte er die erste Stätte seiner praktischen Wirksamkeit, die Erziehungsanstalt Keilhau wieder auf und wurde dort von Johannes Arnold Barop, dem Vierten im Bunde, mit Freuden empfangen. Hier lebt er und wirkt er mit jener Jugendlichkeit, die bedeutenden Menschen nie entflieht, ist gesund an Leib und Seele trotz der Fülle der Jahre, nimmt jugendlichen Antheil an allem, was die Zeit bewegt, und ist voll köstlichen Humors — ein hochgebildeter, kerniger deutscher Mann mit kindlich reiner Seele und germanischer Treue und Innigkeit! — Die nachfolgende Arbeit stimmt nicht überall mit un-

ſerer Anſchauung überein; wir geben ihr Raum, weil ſie eben von Langethal kommt und Langethal characteriſirt, und enthalten uns jeder kritiſchen Bemerkung. D. R.

„Es iſt eine Hauptaufgabe für die Wiſſenſchaft der Pädagogik, die Frage zu erörtern, welche Anlagen die Menſchen von Natur haben. Eine vielſeitige Beleuchtung dieſes Punktes iſt die unerläßliche Pflicht des Pädagogen, wenn er für Wahrheit und Wiſſenſchaft ſeine Feder bewegt."

„Die Wirklichkeit iſt erſt begreiflich, wenn die Möglichkeit klar eingeſehen worden."

Die ältere, noch jetzt unter unſern Pietiſten vorherrſchende Erziehungsweiſe ging von dem Grundſatz aus: die Natur des Menſchen iſt durch Erbſünde ganz verderbt, gleichſam vergiftet, und darum zum Guten völlig untauglich, geneigt aber zu allem Böſen. Folgerecht übte darum dieſe Erziehung unbedingte Strenge, damit nichts Eignes aus dem Kinde ſich hervorwagen dürfe. Jede Äußerung des Kindes wurde mit möglichſtem Mißtrauen beobachtet, ob nicht etwa ein Sproß aus der alten Sündenwurzel in ihr ſich kundthue. Wo man aber, nicht ſelten in der unſchuldigſten Regung des Kindes, einen ſolchen zu erkennen glaubte, da folgte harte Strafe. Durch ſolche Strenge ſtrebte man das Kind zu erſchüttern, damit das eigne Leben im Kinde ganz und gar vernichtet würde. Alles Gute müſſe dem Kinde von außen beigebracht und angelernt werden. Fern lag die ſo nahe liegende Erkenntniß, daß zum Aneignen einer Sache das verwandte Organ gehöre, worüber uns der Dichter mit ſo ſchönem Worte belehrt:

„Wär' nicht das Auge ſonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nicht erblicken!
Läg' in uns nicht des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?"

Darum wurden die damaligen Gegenſtände des Volksunterrichts: Leſen, Schreiben, Rechnen, Religion, den Kindern beigebracht, wie z. B. der Tiſchlermeiſter ſeinem Lehrjungen das Sägen, Hobeln, Leimen ꝛc. beibringt; die Sache wurde nämlich ſo lange vorgemacht, bis das Kind ſie nachahmen konnte; wobei wiederum die größte Strenge herrſchte. Von einem Selbſtdenken und Verſtehen des Kindes war nicht die Rede; jedes Eigne im Kinde ſollte ja darniedergehalten werden. Darum wurde auch jede Frage des Kindes, falls eine ſolche ſich ja hervorwagte, ſtreng zurückgewieſen. Und ſo hieß auch der, welcher den Kindern dieſe Kenntniſſe beibrachte, mit demſelben Rechte der Schulmeiſter, wie der ſeinem Lehrjungen z. B. das Tiſchlerhandwerk Beibringende der Tiſchlermeiſter hieß. Daß der Name „Schulmeiſter" bei allem Beſtreben einiger Pädagogen, ihm wieder An-

ſehen zu verſchaffen, unter uns keinen Anklang mehr finden kann, hat einen ungleich tiefern Grund, als dieſe Pädagogen meinen. Wohl ſind die wahren Lehrer noch immer eine ſeltene Erſcheinung; aber der Geiſt der Zeit fordert ſie mit unerbittlicher Nothwendigkeit. Das gedankenloſe oder mit Gedanken abrichtende Treiben der alten und neuen Schulmeiſterei iſt für immer gerichtet.

Dennoch gab die ältere Erziehung uns nicht ſelten Früchte, die wir bei unſrer Erziehung oft ſchmerzlich vermiſſen: Gewiſſenhaftigkeit, Geſinnungstreue, Gründlichkeit, Tüchtigkeit in Genügſamkeit und Beſcheidenheit! Dieſes gründete ohne Zweifel in dem hohen Ernſte, mit welchem Eltern und Lehrer für ſich wie für ihre Kinder um ihr unſterbliches Heil bekümmert waren und gegen daſſelbe zeitlichen Gewinn und Vortheil für gering, für nichts achteten. Dieſer bekümmerte Ernſt mußte, ſofern er ſich mit der natürlichen Elternliebe verband, mehr oder weniger auf die Kinder übergehen und ihren Geiſt in ſeiner ganzen Tiefe erwecken. So begannen auch die Kinder nach ihrem Seelenheile zu ſuchen, lebten darum in heiliger Scheu vor dem allgegenwärtigen Gott und ſchauten in dieſem himmliſchen Lichte immer mehr alles Leben.

Um aber in dieſer hochwichtigen Sache keinen Fehlſchluß zu ziehen, dürfen wir um Alles nicht überſehen, daß bei ſolch glücklichem Erfolg außer jenem Erziehungsſatze zwei andre Triebfedern in Wirkſamkeit waren, nämlich die Elternliebe, welche trotz jenem Grundſatze ein Etwas im Kinde liebte, wie unbeſtimmt und dunkel dies auch war; und dann der eigne Geiſt des Kindes ſelbſt, welcher, durch dieſes innerſte Lieben der Eltern erweckt, nun ſelbſt ſeine Bahn ſich ſuchte und in dieſem Suchen durch die ſtrenge Zucht nicht wenig gekräftiget wurde. Dieſe Elternliebe ſowie dieſes Auffunken des eignen Geiſtes im Kinde ſind klare Beweiſe, wie trotz allem Grundſatze die unverwüſtliche Natur des Menſchen dennoch hie und da ſich Bahn bricht. Ohne Ausnahme aber wird ſich ſtets bewähren, daß jener ältere Erziehungsgrundſatz, in Strenge durchgeführt, bei den ſtärkeren Naturen Widerſpenſtigkeit, Trotz, Losgebundenheit; bei den ſchwächeren dagegen Unterwürfigkeit, Schlauheit, Falſchheit, Heuchelei hervorbringt. Wie ſollten auch ſolcher Erziehung andere Früchte erwachſen können? Wenn die Erziehenden in feindlichem Gegenſatze immer auf die Kinder einfahren, ihr unſchuldigſtes Thun mit Mißtrauen deuten, muß da nicht die ſtärkere Natur des Kindes je länger je mehr feindlich ſich entgegenſtemmen, und muß nicht die ſchwächere den fortgeſetzten Streichen endlich unterliegen?

Dieſe Zeit liegt, Gottlob! zumeiſt überwunden hinter uns, und es war ſehr begreiflich, als ein beſſerer Odem über die Menſchheit zu wehen begann, mit welcher Begeiſterung man ihn

aufnahm! Eingedenk der eignen schweren Jugenderfahrung wollte man seinen Kindern nicht wieder solche Leiden bereiten. Wenn man nun anfangs durchgehends, und auch später noch vielfältig, in den umgekehrten Fehler gerieth, so daß man, wie früher alles Böse, nun alles Gute und Vortreffliche in den Kindern voraussetzte, und darum jeder ganz zufälligen Laune des Kindes, als dem Erweis einer verborgenen Gotteskraft, pflegend und fördernd nachging, so darf uns dies an dem neuen Geiste schlechthin nicht irre machen. Der neue Irrthum war nur die natürliche Folge des alten: Das Pendel muß von einem Endpunkte zum andern überspringen, bis es ruhend und bleibend die Mitte erfaßt.

Mit immer höherer Ueberzeugung wird man darum auch hinsichtlich der Erziehung aussprechen: „die Nacht ist vergangen, siehe, der Tag ist herbeigekommen!“

Als bleibende Errungenschaft wird sich immer mehr unter uns folgender Gedanke Geltung verschaffen: Im Kinde ruht ein Gotteskeim, welcher zu seiner Entwickelung und Ausbildung unserer tiefsten Sorgfalt würdig ist und ihr entgegenharrt. In der Pflege, Entwicklung und Ausbildung dieses Gotteskeims erwächst uns in den Kindern eine miterziehende Kraft, welche, immer mehr sich entfaltend, zuletzt die eigne Selbsterziehung übernimmt.

Seitdem dieser Gedanke in uns geboren und unter uns sich Raum verschafft, muß die Grundforschung aller Erziehung sein: Was ist dieser Gotteskeim im Kinde? Welche zu entwickelnde und auszubildende Kraft liegt in ihm geborgen? Erst nach genügender Lösung dieser Grundfrage erhält jede andre Frage der Erziehung sichern, festen Boden. Die Erziehungswissenschaft hat in Lösung dieser Frage ihre erste Bedingung.

Klar muß einleuchten: was jetzt Grundfrage geworden, war in der ältern Erziehung, weil man die Natur des Kindes als völlig verderbt und vergiftet voraussetzte, ganz und gar unstatthaft. Nicht schwer aber ist der Beweis, welche von beiden Erziehungsweisen einzig dem Geist des Christenthums entspreche. Wir dürfen nur an die erhebenden Aussprüche Jesu denken, in welchen sich uns seine Anschauung der Kindesnatur, sein Glaube an ein Gottverwandtes in dem Kinde, offenbart. „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes.“ „Es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, so könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen. Wer sich nun selbst erniedrigt, wie dies Kind, der ist der Größte im Himmelreich. Und wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre

beſſer, daß ein Mühlſtein an ſeinen Hals gehänget und er erſäufet würde im Meere, da es am tiefſten iſt.“ Mit dieſen Ausſprüchen Jeſu ſteht bei tieferer Erwägung in voller Uebereinſtimmung, was der Gründer der chriſtlichen Dogmatik, der Apoſtel Paulus, im Röm. 7, 14 ff. ſagt, einer Stelle, die man am meiſten zum Beweiſe des ältern Erziehungsgrundſatzes angeführt hat. Denn Paulus ſagt hier im 21 u. 22 V. „So finde ich in mir nun ein Geſetz, der ich will das Gute thun, daß mir das Böſe anhanget; denn ich habe Luſt an Gottes Geſetz nach dem inwendigen Menſchen.“ Paulus anerkennt alſo in dem Menſchen eine Luſt an Gottes Geſetz und einen Willen zum Guten; nur daß der Luſt und dem Willen die Kraft der Vollbringung fehlt. Hierbei iſt wohl ins Auge zu faſſen, daß der mitten im Leben ſtehende Apoſtel den im Judenthum und Heidenthum erwachſenen Menſchen vor Augen hatte, wie er ihn täglich vor ſich ſah, und wie er ihn aus ſich ſelbſt in ſeinem frühern Zuſtande erkannte. Oder wo gab es damals einen Menſchen, deſſen gottverwandte Natur von Kindheit auf unter dem zuvorkommenden Einfluſſe des heiligenden Chriſtenthums ſich hatte entwickeln können? Daß in ſolchen, von der weltlichen Verkehrtheit ſchon ergriffenen Menſchen der Zuſammenhang mit Gott und mit dem Guten äußerſt geſchwächt und darum zum Guten völlig unkräftig ſein mußte, iſt leicht erklärlich. Mit tiefer Wahrheit hat alſo der Apoſtel den innern Zuſtand ſolcher von der Weltlichkeit ſchon ergriffenen Menſchennatur gezeichnet. Hätte Paulus aus ſeiner unerſchöpflichen Thätigkeit, mit welcher er auf die weit möglichſte Verbreitung des ihm ſelbſt wiederfahrnen Heils gerichtet war, in die Kindheit des Menſchen hinabſteigen können und wollen, er würde ſich in vollkommen gleichem Sinne, wie Jeſus, ausgeſprochen haben. Das darf aus ſeinem vom Chriſtenthum ſo erleuchteten Geiſte mit Gewißheit geſchloſſen werden. In ähnlicher Weiſe müſſen wir von unſern hohen Reformatoren urtheilen. In der Mitte des Lebens feſtgehalten, war es ihnen noch nicht gegeben, zu den ſtillen, leiſen Quellengängen der Kindheit denkend hinabzuſteigen. Erſt unſerer Zeit iſt der Stern wieder aufgegangen, welcher doch in Chriſtus ſo klar der Menſchheit leuchtete, ſo daß auch wir mit Chriſtus in ungetrübter, klarbewußter, wenn auch beſorgender Liebe unſern Kleinen uns wieder zuwenden können.

Sollte aber die Lehre von der Erbſünde keine Wahrheit in ſich ſchließen? Daß dem Begriffe der Erbſünde allerdings Wahrheit zum Grunde liege, würde uns ſchon die einfache Betrachtung, in welcher Allgemeinheit die Sünde unter uns herrſcht, anzunehmen geneigt machen; ſelbſt wenn wir die ſo oft uns begegnenden Familienfehler einzig auf Rechnung der Familienerziehung und des Familienbeiſpiels ſchreiben wollten und könnten.

Wie ſtimmen aber nun mit der Erbſünde jene Ausſprüche Jeſu über die Kindesnatur zuſammen? Dieſe und andere Fragen werden ſich uns löſen, wenn wir in eine ſorgfältige Erörterung unſrer Grundfrage eingehen:

Was iſt der Gotteskeim im Kinde?
Oder:
Was iſt das Eingeborne des Menſchen?

Zuerſt und vor allem wird darüber kein Zweifel mehr erhoben werden, daß das Eingeborne in jedem Menſchen ein vollendet Eigenthümliches ſei. Eine ſolche Fülle der Schöpfungskraft waltet in der ganzen Natur, daß jedes Einzelweſen (Individuum) bis in alle kleinſten und fernſten Theile vollendet eigenthümliche innere Beſchaffenheiten und äußere Geſtalt hat, daß es durchaus ein Eigenweſen iſt.

Nach Jacotot und manchen Anderen iſt zwar noch kürzlich von Dr. Braubach in ſeiner ſonſt manches Treffliche enthaltenden Schrift, „Fundamentallehre der Pädagogik," behauptet worden; daß einzig die Erziehung alles aus dem Menſchen mache, indem die Menſchen alle gleich geboren würden, alle Neugebornen ſich auch völlig gleich ſähen?! Wer aber ſolcher Behauptung ſeine Zuſtimmung geben wollte, müßte mit Abſicht ſeine Augen verſchließen und alle Erfahrung verleugnen. Jeder Blick in die Wirklichkeit, wie jedes Nachdenken über die innen waltende Kraft wird uns die Ueberzeugung geben, welche in folgenden Worten ſich ausſpricht:

„Mit jedem kleinen Kinderhaupt
Wird eine neue, eigne Welt geſchaffen,
So eine, wie noch Keiner je gehört,
So eine, wie noch Keiner je geſehn."

Der Lebensgrund eines jeden Einzelweſens, insbeſondere des Menſchen, iſt ein vollendet Eigenthümliches, und ſchafft ſich auch von dem erſten Augenblicke ſeines Entſtehens einen vollendet eigenthümlichen Leib, — der klarſte Beweis von der völligen Eigenthümlichkeit der innen waltenden Kraft! Um aber das dem Lebensgrunde eines Menſchen Eingeborne in ſeiner ganzen Wahrheit zu erfaſſen, muß vor allem in ſeine Entſtehung unſer Blick ſich wenden. Wohl wird der Urſprung eines Menſchen durch ſeine Eltern veranlaßt; aber der ſchöpferiſche Ruf „Werde!" ſowie die ganze Seinsart des Neugebornen nach jeder Beziehung hin, liegt völlig außer des Menſchen freier Willensbeſtimmung. Wem das Auge nicht dunkel geworden, der ſchaut hier daſſelbe allmächtige Walten, welches alle Welten ſchuf und vom Anfang an mit Weisheit ſie ordnete, ſelbſt des kleinen Sperlings nicht vergißt, in deſſen Obhut auch das Haar auf unſerm Haupte ſteht. Man weiſt uns zwar hinſichtlich des Urſprungs eines Menſchen auf die Kraft der Gattung zurück, welche nach ver-

borgenem Geſetz in den Erzeugern walte. In wem ruht aber auch dies Geſetz, und wo iſt die Kraft, die nach demſelben ſchaffet? Oder hat ſich dieſes Geſetz etwa ſelbſt geſetzet? Die Naturwiſſenſchaft, ſofern ſie uns genaue Kunde von den äußeren Beſchaffenheiten und den zunächſt wirkenden Kräften giebt, liefert uns zwar äußerſt ſchätzbare Ergebniſſe; ſucht ſie aber nicht in die Kraft aller Kräfte einzudringen, ſo läßt ſie gerade das Höchſte im Dunkel; alle Räthſel des Lebens bleiben von ihr ungelöſt. Aus dieſer Kraft aller Kräfte, aus der Urkraft, empfängt alles was iſt ſein Daſein und Beſtehen; in ihr leben, weben und ſind, wie die Welten, ſo die kleinſten Geſchöpfe. Sollte nicht die Einheit aller Kräfte und Wirkungen, die wir in dem kleinſten Geſchöpfe wahrnehmen müſſen, uns ſchon die klarſte Weiſung auf die Einheit in der ganzen Schöpfung geben? Und ſollte nicht die Verurſachtheit eines jeden Geſchöpfes uns auf das Verurſachtſein der ganzen Schöpfung zurückführen?

Bedeutende Folgen gehen daraus hervor, daß das Entſtehen des Menſchen und die Art ſeines Seins außer allem Willen der Eltern in der Macht und Beſtimmung des Schöpfers ruhen. Dieſe Folgen wird die weitere Unterſuchung zeigen.

Keine äußere Beobachtung kann uns über den Grund unſers Daſeins Kunde geben; der Geiſt in ſeiner ſich ſelbſt gewiſſen Erweiſung und Bethätigung muß dies thun. So kann auch keine äußere Beobachtung, einzig nur das innere Denken dieſes Geiſtes uns lehren, was dieſem unſern Daſein eingeboren iſt.

Wir werden in ſelbſtbewußter Gewißheit ſchließen: *diejenigen Kräfte und Gaben, welche mit unabänderlicher Nothwendigkeit im geſammten Menſchengeſchlechte immer wiederkehrend hervorleben und ſich offenbaren, die werden dem einzelnen Menſchen* (der frühern Nachweiſung zufolge), **auf vollendet eigenthümliche Weiſe** *eingeboren ſein.* Denn nichts kann ſich entwickeln, wozu nicht die Möglichkeit in der Uranlage gegeben iſt.

Dem erſten Blicke nun muß eine in der Menſchheit waltende Kraft hervortreten, welche nicht nur, wie die unter ihr ſtehende Thierwelt, die äußern Merkmale an den Dingen auffaßt und dadurch dieſelben unterſcheidet, ſondern welche tiefer, in den Grund aller Merkmale einzudringen, die Einheit derſelben in dem Sinn zu erfaſſen befähigt iſt. Und dieſe Kraft werden wir immer mit der Macht ausgerüſtet ſehen, zu den Forderungen, welche in dem Vernommenen ſich ausſprechen, frei ſich zu verhalten, zur Vollbringung derſelben nicht gezwungen zu ſein. Den **Geiſt**, dieſe frei waltende, frei ſich ſelbſt beſtimmende Kraft, dieſe auszeichnende Würde der Menſchheit, werden wir in jedem Menſchen als *erſt weſentliche Gabe* eingeboren anerkennen müſſen. Wenn aber dieſer Geiſt von den einzelnen

und äußeren Wahrnehmungen in das innere Sein einzudringen vermag, wie sollte er nun nicht den Grund seines Seins, welcher der obigen Erörterung zufolge in ihm waltet, zu vernehmen vermögen? Wie sollte er nicht den Geist seines Geistes finden, mit ihm in Gemeinschaft treten können? Wie sollte ihm in dieser Gemeinschaft nicht aufgehen und offenbar werden, daß er den Geist alles Lebens gefunden, die Einheit auch für alle untergeordneten Einheiten erkannt habe? Das ist der tiefe Grund, warum alle Völker und einzelnen Menschen, die je gelebt haben, wenigstens eine Ahnung von einer Gottheit, wie verhüllt und dunkel diese oft auch war, empfangen haben. Und darum sind Äußerungen von Erziehern, wie folgende, so begründet: „Es wohnt dem Kinde ein Gottesbewußtsein bei; es ist ursprünglich religiös. Nichts faßt in dem Kinde so leicht und so tiefe Wurzel, als das Religiöse.“ „Die Religion schlummert in dem Herzen eines jeden Kindes, und man hat sie nicht sowohl zu erzeugen, als zu wecken.“ „Dem Ursein entstiegen, bringt das Kind in der Seele Kenntniß des Göttlichen und Wiederkennen mit; das Höchste, Herrlichste begreift es am leichtesten.“ Wenn manche unserer heutigen Naturforscher, welche nicht viel weiter gehen mögen, als wohin das schneidende Messer, das tausende Male vergrößernde Glas und die genaue Wage sie führen, dennoch eine Urkraft annehmen, von ihr aber behaupten, sie sei in sich dunkel und unbewußt, so daß die Menschen eigentlich die bewußte Gottheit seien: so kömmt dies etwas abenteuerlich heraus, daß eine dunkle Kraft lichte Kräfte schaffen könne. Da denken doch die Indier folgerechter, wenn sie gleichfalls von einer bewußtlosen Urkraft ausgehend, nun auch als besondere Heiligkeit es achten des Bewußtseins sich zu entschlagen und möglichst dunkel in sich zu werden.

Ist der Geist nun in jedem Menschen ein vollendet eigenthümlicher, so werden wir jedem Menschen eine bestimmtartige Kraft, Gott und seine Schöpfung zu vernehmen, ein eigenthümliches Geöffnet- und Befähigtsein für Erfassung des göttlichen Geistes in der Schöpfung, eingeboren denken müssen. Wie verschieden erweist sich diese Befähigung in den verschiedenen Menschen, wenn wir vom Blödsinnigen zu dem hohen Geiste hinaufblicken, welcher sein Zeitalter beherrscht!

Einen Menschen von außerordentlicher Geistesbefähigung nennt man auch wohl Genie; man will damit ohne Zweifel andeuten, daß der Genius, d. i. der eingeborne Geist, sich vor allem in ihm kund thut. Solche geistige Gaben aber, die uns für bestimmte Erkenntniß oder für bestimmte Kunstdarstellung leicht erregbar und geschickt machen, pflegt man Talente zu nennen. Während die eingeborne Anlage den einen Menschen anregt und befähigt, z. B. die Gestalten der Natur überhaupt

oder bestimmter Gebiete derselben zu erfassen und zu erkennen, so führt sie den andern in die innern Denkthätigkeiten des Geistes oder in ganz bestimmte Seiten derselben ꝛc. Von hoher Wichtigkeit aber ist es für die Erziehung, die leisen Spuren, in welchen diese geistigen Anlagen sich kundgeben, sogleich in ihren ersten Anfängen zu erfassen und richtig zu behandeln. Schon das erste Hinmerken des Kindes und sein liebendes Verweilen auf bestimmten Gegenständen soll von uns nicht unbeachtet bleiben. Wenn Linné, noch ein Kindlein, durch nichts beschwichtigt werden konnte, so reichte ihm seine sinnige Mutter eine Blume, und er vergaß alles darüber. Ein anderes Kind wird durch einige Töne oder durch ein Bild leicht in seinem innersten Geiste erregt werden können. Darum ist die Anforderung jeder wahren Erziehungskunst so begründet: daß der Erzieher streben solle, so schnell wie möglich zum Bewußtsein der geistigen Anlagen seines Zöglings zu gelangen.

*

Sowie wir unbezweifelt den denkenden Geist in den Menschen anerkennen müssen, ebenso zweifellos wird die genauere Forschung uns davon überzeugen: daß dieser Geist all' sein Denken, von dem dunkeln Ahnen bis zum klaren, bewußten Erkennen, mehr oder weniger in das Herz senkt und zu geistigem Fühlen macht. (Wir können diese Wahrnehmung auch so ausdrücken: durch alles Denken des Menschen wird mehr oder weniger das innere Befinden des Menschen geistig verändert.)

Das Thier fühlt auch den Trieb seiner Natur und thut demgemäß; aber das Denken des Gesetzes, das in diesem Triebe waltet, liegt jenseits seines Lebens. Darum bleibt das Fühlen des Thiers nur ein leibliches. Das ist die große Unterscheidung zwischen Mensch und Thier, welche ebenso wesentlich ist, wie die zwischen Thier und Pflanze, zwischen Pflanze und Ird (Stein): daß das Denken dieses Gesetzes, ja des Ursprungs dieses Gesetzes dem Menschen einwohnt und darum sein leibliches Gefühl vergeistigt. Wie die Sonne nicht nur Licht, sondern auch Wärme strahlt, so wirkt der Geist der Menschen nicht nur Denken, sondern auch geistiges Fühlen. Der Geist, sofern er sich denkend erweist, heißt **Geist im engern Sinne**, oder denkendes und erkennendes Vermögen; der Geist aber, sofern er den Inhalt seines Denkens auch fühlt, heißt **Gemüth**, oder geistig fühlendes Vermögen. Dem Thiere kann kein Gemüth zugeschrieben werden; denn es fehlt ihm dazu der bedingende Grund, der Geist.

Viele schauen jedoch das Gemüth als das Grundvermögen unsers geistigen Daseins an, indem sie behaupten: im Gemüthe werde jede Wesensschauung zuerst und ursprünglich vernommen, dann erst erfasse sie der denkende Geist und bilde sie weiter zum Erkennen. Diese übersehen aber die verschiedenen Stufen, welche

unſer Denken durchgehen muß, ſo daß der Beginn jeder Erkenntniß eine ganz unklare Ahnung iſt, und nehmen nicht wahr, wie jede ſolche Ahnung, faſt je dunkler ſie iſt, um ſo lebendiger unſer Gemüth erfüllt. Vor dieſer Lebendigkeit im Gemüthe ſehen ſie nicht den leiſen Grund im Geiſte. Allerdings iſt z. B. „das religiöſe Gefühl viel früher vorhanden, als der begreifende Verſtand," aber keineswegs früher, als das Ahnen des Geiſtes. Wo wäre uns ſonſt eine Beherrſchung unſers Gemüths gegeben, wenn wir nicht, — wie faſt gleichzeitig auch Geiſt und Gemüth zuſammenwirken, — den Geiſt als Grund des Gemüths anerkennten. Sowie wir im Strahl der Sonne, welcher Licht und Wärme vereint, das Licht als das Begründende anerkennen, ſo müſſen wir auch in dem gefühlten Denken den Geiſt als das Begründende anerkennen. Wo dieſe Anerkenntniß fehlt, iſt der Menſch ſeinen Gemüthsbewegungen unterworfen und iſt in Gefahr, ihnen zu unterliegen. Die Erfahrung giebt für die Wahrheit dieſes Satzes hinlänglichen Beweis. Um der Herrſchaft der Gemüthsbewegungen zu entgehen, und dennoch die Anſicht vom Gemüth, als dem urſprünglichen Geiſtesvermögen, feſtzuhalten, bildete ſich nun die neue Lehre: der erkennende Geiſt müſſe mit dem, was im Gemüthe urſprünglich ſich erzeuge, in den beſtimmteſten Gegenſatz treten, müſſe es „gleichſam aus ſich hinauswerfen," um es in ſeine Gewalt und dadurch in ſelbſtbewußte Klarheit zu bekommen. Dieſe Anſicht bildet in dem Wiſſenſchaftsbau des großen Denkers Hegel die Grundlehre über die menſchliche Natur.

Mit dem Gefühl warf man aber nur zu leicht auch die ihm zu Grunde liegende Ahnung des Geiſtes hinaus; und ſo ſind die großen Verirrungen dieſer Philoſophie leicht erklärlich. Wie ſollte der Menſch es vermögen, den perſönlichen Gott zu vernehmen und zu erkennen, wenn ſich Gott nicht in deſſelben Geiſte offenbarte? Wenn nun der Menſch die Wirkungen Gottes in ſeinem Geiſte, die von Gott gewirkten Ahnungen und Gefühle, nicht aufs tiefſte beachtet, ſondern ſogar derſelben ſich entſchlägt, „ſie aus ſich hinauswirft", kann dann etwas andres folgen, als daß der Menſch damit zugleich den Grund ſeiner Gotteserkenntniß als auch ſeiner Selbſterkenntniß von ſich entfernt? Was anders kann nun Folge ſein, als jener öde Pantheismus und jene oberflächliche Anſicht von der vergänglichen Perſönlichkeit des Menſchen? Kein Bleibendes wird mehr in dem Werdenden erkannt. Alles Sein und Leben rollt unabläſſig wie eine Kugel fort. Solcher Anſicht muß freilich jedes Streben, das etwas erhalten (conserviren) will, als Rückſchritt erſcheinen.

Sollte Jemand eine nähere Erörterung über die Ungegründetheit dieſer Hegelſchen Anſicht noch nöthig haben, den möchte ich auf eine pſychologiſche Abhandlung über „das Gefühl des

Menſchen“ verweiſen, welche ich im Februarhefte der pädagogiſchen Revüe vom Jahre 1844 mitgetheilt habe.

Dieſe durch den Geiſt bedingte Stellung nimmt dem Gemüthe nichts an ſeinem Werthe. Denn erſt vermittelſt des Fühlens wird der Menſch von dem Inhalte ſeines Denkens durchdrungen; ſo daß alles Denken erſt durch das Fühlen ſeine Fülle, ſein blühendes volles Leben erhält. Darum ruhen auch Phantaſie (Urbildekraft) und Einbildungskraft beide auf dem geiſterfüllten Gemüthe, hätten ohne daſſelbe weder Daſein noch Beſtand. So iſt der Geiſt, erſt wann er ſich ins Herz geſenkt, erſt als Gemüth, die eigentliche Wirkeſtätte der Kunſt.

Daß der Geiſt als Gemüth die Grundlage auch noch zu Weiterem in ſich faßt, wird die folgende Unterſuchung darthun.

Jetzt muß zunächſt ausgeſprochen und näher beſtimmt werden, daß der Geiſt auch als Gemüth in jedem Menſchen ein vollendet eigenthümlicher ſei. Einen bedeutenden Unterſchied werden wir ſogleich in dem Grade finden, in welchem der Geiſt ſein Denken entweder vorwaltend als ſolches feſthält und weiter zu geſtalten ſtrebt, oder es vorwaltend ins Gefühl übergehen läßt. In der erſtern Eigenſchaft erblicken wir überwiegend die Anlage zum wiſſenſchaftlichen Denker und im gewöhnlichen Lebensgebiete zum klugen und geſcheuten Menſchen; im Allgemeinen aber die vorwaltende Eigenthümlichkeit des männlichen Geſchlechts. In der letztern Eigenſchaft, wann der Geiſt ſein Denken mehr ins Gefühl übergehen zu laſſen ſtrebt, giebt ſich uns überwiegend kund die Anlage des Künſtlers, des frommen Denkers, (dem es vor allem weſentlich iſt, daß die erkannten Wahrheiten auch in ſeinem Herzen Wirklichkeit werden: „pectus est, quod theologum facit“); im Allgemeinen aber die überwiegende Eigenthümlichkeit des weiblichen Geſchlechts. Beſtimmtere Beſonderheiten der Gemüthsanlage, z. B. ob einer zum Tonkünſtler oder Maler, zum weltlichen oder geiſtlichen Redner geboren ſei, beruhen auf den eingebornen Geiſtesanlagen, (den Talenten).

Außer den erwähnten eingebornen Beſchaffenheiten des Gemüths findet jedoch noch folgende ſtatt. Bei genauerer Beachtung wird uns nämlich nicht entgehen, daß dem Gemüthe des einen Menſchen eine Anlage einwohnt, alles, was in ſeinem Geiſte vorgeht, vorwaltend friſch und lebhaft aufzunehmen; wogegen es die eingeborne Art eines andern iſt, alles gelaſſen und ruhig in ſeinem Gemüthe zu bewegen; ferner ſind in dem einen alle Gefühle mehr kräftig und feurig, in dem andern dagegen mehr ſchwer und tief. Wir werden eine dieſer Eigenſchaften, entweder ausſchließend für ſich oder mit einer andern vereint, jedem menſchlichen Herzen in mehr oder weniger Stärke eingeboren erkennen müſſen und werden darin wiederfinden, was

man gewöhnlich Temperament! nennt. Dieſen dunkeln Namen möchte ich jedoch lieber durch Gefühlsform verdeutlichen und verdeutſchen, welche Bezeichnung aber wohl zu unterſcheiden iſt von Gemüthsart, indem dieſe auf den Inhalt der Gefühle ſich bezieht; man kann z. B. von guter und böſer Gemüthsart ſein.

Gewiß bedarf es nur eines Blickes, um einzuſehen, von welcher Wichtigkeit für die Erziehung es iſt, dieſe eingeborne Anlage zu einem beſtimmtartigen Gemüthe ſtets im Bewußtſein zu haben, um ſie beim Hervorkeimen und Aufſproſſen ſogleich zu erfaſſen, richtig zu pflegen und zu entwickeln. Welche Abirrungen des Gefühls ſind möglich in Verweichlichung und Verzärtelung, wie umgekehrt in Verhärtung und Verſtockung! Und auf welche Wege kann Phantaſie und Einbildungskraft gerathen! Wie kann ferner die Lebhaftigkeit der Gefühlseindrücke ſo leicht zur Oberflächlichkeit werden, weil eben alles und jedes das Gemüth ſo ſtark erregt. Und doch erheben Eltern ihr Kind ſo oft mit beſonderm Lobe, weil es ſo flacker (lebhaft, munter) ſei! Wie kann die ſchwere Gemüthsform ſo leicht in Trauerhaftigkeit ausarten, die feurige in wildem Zorne verglühen, die gelaſſene in Trägheit verſinken! Weiſe Erzieher werden darum gleich vom Beginn an das Lebhafte mit Schwerem und Tiefem, das Feurige mit Gelaſſenem zu vereinigen ſtreben, damit „es einen guten Klang gebe.“ Umgekehrt, wo ein Kind aus ſeinem Klagen und Trotzen nicht heraus kommen kann, alſo von zu ſchwerer Gemüthsform iſt: wie werden verſtändige Eltern bemüht ſein, das Gemüth deſſelben neu zu erregen, mit lebhaften Eindrücken gleichſam ſein ſchweres Blut flüſſig zu machen ſuchen. Oder, wenn ein Kind in alles und jedes geduldig ſich fügt, alſo zu gelaſſen iſt, ſo werden ſie durch Vorſtellungen, wie eine Sache eigentlich ſein ſollte, ſein Gemüth zu befeuern ſuchen. Es leuchtet wohl von ſelbſt ein, welch bedeutenden Einfluß ſolch weiſes Einwirken auf das künftige Leben des Kindes haben muß.

*

Der Geiſt des Menſchen iſt aber als denkendes und geiſtig fühlendes Vermögen noch nicht beſchloſſen; der Gedanke, von welchem das Herz des Menſchen erfüllt iſt, ſtrebt hervor in die Wirklichkeit des Lebens. In den Lebenstrieb, der ſich bis zur Geburt des Menſchen nur leiblich bethätigt hat — durch Darſtellung des geſammten körperlichen Gliedbaues —, und in Erhaltung und Weiterausbildung dieſes Leibes ferner ſich bethätigt, in dieſen Lebenstrieb des Menſchen ſenkt ſich der Strahl des Geiſteslichts, und es iſt in ſeinem erſten Beginne hervorgetreten, was wir Wille oder das geiſtige, zum Selbſtbewußtwerden beſtimmte Streben des Menſchen nennen. Wie nämlich der Geiſt durch das Gemüth ſich verinnerlicht, den ganzen Menſchen durch-

dringt und erfüllt, so vollendet er sich durch den Willen in der Außenwelt und stellt sich in wirklichem Handeln dar. Der Geist des Menschen vollführt in diesen drei, wohl zu unterscheidenden Stufen seines Daseins ein allgemeines Gesetz der Natur, nach welchem, was außen ist, innen werden und das Innere sich im Äußeren darstellen muß. Wie z. B. die Pflanze die Weltstoffe in ihr Innres aufnimmt und sich aneignet, dann das eigen gewordne Innre durch Keimen, Sprossen, Blühen und Früchten darstellt: so macht auch der Mensch das durch den denkenden Geist in sich Aufgenommene und vermittelst des Gemüths völlig sich Angeeignete durch den Willen in der Außenwelt kund und offenbar.

Diese dreifache Erweisung des menschlichen Geistes (indem er als denkender Geist oder Geist im engern Sinne, als fühlender Geist oder Gemüth und als wollender Geist oder Wille sich kundthut), ist einerseits wohl zu sondern und sorgfältig zu unterscheiden, damit der menschliche Geist in der ganzen Fülle seines Daseins erfaßt werde. Andrerseits ist es aber um alles wichtig, dieses dreifache Dasein wieder in der Einheit aufzufassen; wir würden sonst nimmer eine Grundkraft im Menschen anzuerkennen vermögen, und unsre ganze Erziehungsweise in Pflege, Unterricht und Zucht würde ihrer einheitlichen Kraft ermangeln. Wie dieser Mangel an Erfassung des rechten Lebensgrundes in der menschlichen Natur sich rächt, dafür liegen die Beweise in den meisten unsrer Erziehungsschriften und Unterrichtsbüchern hinlänglich zu Tage. Wo die Einheit fehlt, ist überall Mangel und Gebrechen! Wie der Funke, welcher dem Steine, vom Stahl gestrichen, entfährt, Licht, Wärme und Bewegung, alles Dreies in Einem, in sich trägt, obgleich wir bald mehr auf seinen Lichtschein, bald mehr auf seine Wärme (wenn er uns etwa auf die Hand fällt), bald mehr auf seine Bewegung sehen; und wie die Sonne in ihrem Erweisen Licht, Wärme und Elektricität immer zugleich und in Einem ist, und doch bald das Eine, bald das Andre mehr hervortritt: so ist auch der Geist in allgemeiner Bedeutung oder der geistige Lebensgrund des Menschen immer zugleich und in Einem: Geist im engern Sinne, Gemüth und Wille, wiewohl bald die eine, bald die andre Erweisung vorwaltend ins Dasein tritt. Alle Erziehung und alle Belehrung über Erziehung, ja jede Einwirkung auf andre Menschen wie auf sich selbst, entbehrt ganz und gar alles klar bewußten Zieles und alles sichern Haltes, wenn wir den Menschen nicht in dieser Einheit und wiederum in dieser klar geschiedenen Sonderung seiner Geisteskräfte erfassen.

Aber auch zur Erscheinung des Geistes als Wille ist in jedem Menschen eine vollendet eigenthümliche Anlage. In welch unendlich verschiedenen Arten und Graden kann die Kraft ein-

geboren sein, an dem Gedachten und Gefühlten treu festzuhalten, um dasselbe auszuführen und zu verwirklichen? Wie zeigt sich in manchen Kindern so früh schon die bestimmteste Anlage zu einem schnell fertigen und bereiten Willen, wogegen in anderen des Schwankens und Zauderns kein Ende ist. Ebenso thut sich oft schon im ein- und zweijährigen Kinde die bestimmteste Anlage kund, alle seine kleinen Spiele ordentlich und schön, ja nett und zierlich auszuführen, wogegen bei andern alles mehr wild und unordentlich durch einander geht. Allerdings kann in allen diesen Erscheinungen des Willens vieles auf Rechnung der Erziehung kommen, indem die ganze Art der Behandlung und Pflege des Kindes auch auf den Willen einen außerordentlichen Einfluß ausübt; dennoch wird sich uns bei sorgfältiger Beachtung das Eingeborne des Kindes auch in dieser Beziehung bald zu erkennen geben und uns zu bestimmtem, theils pflegenden, theils wehrenden Handeln mahnen.

In dem Geiste als Willen offenbart sich die ganze Denk-, Fühl- und Handelsweise eines Menschen, welche ihn als Person kennzeichnet. Diese bestimmtartige, ganz eigenthümliche Denk-, Fühl- und Handelsweise eines Menschen nennt man seinen **Charakter**, d. i. seine Kennzeichnung, gleichsam sein Gepräge. Es kann keinem Zweifel unterworfen sein, daß in der ganzen eingebornen Beschaffenheit des Geistes eines Menschen nach seinen drei Erweisungen, besonders aber nach der Art seiner Kraft an dem Gedachten und Gefühlten festzuhalten, die Anlage zu einem gewissen Charakter gegeben ist.

Der Ehrenpreis der Erziehung wird es immer bleiben, in einem Kinde, gemäß seiner eingebornen Anlage, sowie der Errungenschaft und dem Ziele der Menschheit entsprechend, den **Charakter** auszubilden.

*

Wer über die Erscheinungen des Lebens sorgfältig nachdenkt, deren Gründe tiefer prüft und erforscht, wird in der bisherigen Darstellung noch ein Wesentliches vermissen, oder doch ein darin Angedeutetes mit Bestimmtheit hervorgehoben verlangen. Nur wer absichtlich das Auge verschließen wollte, würde nicht bemerken, welch' ein Riß in der Menschheit besteht. Zwischen dem, was in der innern Geistestiefe ein Mensch ersehnt, und in der wirklichen Vollbringung desselben findet ein Unterschied statt, der in manchen Menschen bis zur gähnenden Kluft sich steigert. Dieser Unterschied zwischen dem Wollen des inwendigen Menschen und seiner Vollführung, welcher nur eine einzige Ausnahme gestattend, in durchgreifender Allgemeinheit in dem Menschengeschlecht obwaltet, muß jeden die Gesetze des Lebens ernster ins Auge Fassenden unausweichlich nöthigen, auf eine diese Er-

ſcheinung veranlaſſende Beſchaffenheit des Eingebornen zurückzuſchließen. Man hat dies die **Erbſünde** genannt; und ſie faßte man in früherer Zeit faſt ausſchließend als Angebornes ins Auge. Soll darum dieſe Darſtellung nur einigen Anſpruch auf Erfaſſung ihres Gegenſtandes machen, ſo muß jetzt die Lehre von der angebornen Erbſünde ins Auge gefaßt werden, um zu erkennen, was in ihr die Wahrheit iſt.

Ueberflüſſig dürfte es nach dem heutigen Standpunkte der Wiſſenſchaft ſein, ausführlicher nachzuweiſen, daß in dem neugebornen Kinde keine böſen Neigungen und Begierden ſein können; denn zum ſich Neigen und Begehren wird erfordert, daß man etwas kenne, welchem man ſich zuneige und das man begehre; das Kind kennt aber noch nichts. Dies nöthigt, tiefer zurückzugehen auf beſtimmte Mängel in dem Eingebornen, aus welchen ſich bei vorkommender Veranlaſſung fehlerhafte Erſcheinungen und aus ihnen ſich einwohnende Neigungen mit Leichtigkeit entwickeln können. Wenn wir auf das über das Eingeborne des Menſchen früher Ausgeſprochne zurückblicken, wie dies in einem jeden auf vollendet eigenthümliche Weiſe ſtattfindet, ſo dürfte es uns nicht ſchwer werden, ſolche Mängel mit Beſtimmtheit darzulegen.

Schon in der Eigenthümlichkeit des Geiſtes als erkennenden Vermögens wird eine große Verſchiedenheit ſtattfinden in Hinſicht der Kraft, nach dem Weſen der Dinge zu dringen. Wir werden in manchen Kindern eine große Schwäche in dieſer Beziehung eingeboren erkennen müſſen, welche bald als ſeichte Oberflächlichkeit zu Tage kommt; wogegen in andern Kindern der eingeborne tiefere Sinn ſich gleichfalls ſehr bald kund giebt. Wie flüchtig ſchweift ſchon ganz früh der Blick mancher Kinder über alle Erſcheinungen hinweg, und wie feſt und beſtimmt faßt das Auge anderer Kinder, ehe noch ihre Zunge ein Wort zu ſtammeln vermag, ſeinen Gegenſtand ins Auge. Und ſehr klar läßt ſich in dieſem Auge der Ausdruck von Schärfe und Tiefe unterſcheiden. Wo die tiefen Ahnungen des Geiſtes fehlen, da fehlen auch die tiefen Erregungen des Gemüths. Oberflächlichkeit des Geiſtes hat Oberflächlichkeit des Gemüths zur Folge. Darin iſt zugleich begründet die Anlage für einſeitige Gefühlsformen oder für ſogenannte Temperamentsfehler. Der leicht erregbaren, lebhaften Gefühlsform fehlt die Tiefe. Wenn darum die Erziehung durch ihren fortdauernden, nie ermüdenden Einfluß den Geiſt ſolcher Kinder nicht tiefer ſenkt, ſo mag wohl in deren Leben alles leicht flackern; nach allem und jedem Neuen ſind ſie alſobald hingerichtet; aber das Bleibende in allen Erſcheinungen, der ewige Geiſt alles Lebens, bleibt von ihnen unerfaßt. Ebenſo wird die feurige Gefühlsform in der weitern Entwickelung des Lebens nicht vor Zorn, ja vor Wuth

behütet werden können; die gelaſſene Gefühlsform wird leicht in beharrenden Stillſtand, in Faulheit, die ſchwere in Traurigkeit verſinken, wenn nicht die Erziehung weſentlich eingreift.

Vor allem aber wird die eingeborne Mangelhaftigkeit in der Kraft an dem Gedachten und Gefühlten feſtzuhalten, in der Anlage zum Willen hervortreten. Auch in dem oberflächlichen Geiſte waltet, vermöge des eingebornen Zuſammenhangs mit Gott der Gottesgeiſt, offenbart ihm Weſen des Lebens und thut ihm in dieſem geoffenbarten Weſen ſeinen Willen kund. „Keinem läßt ſich Gott unbezeugt.“ Die eingeborne Willenskraft wird nun vor allem in Beziehung auf dieſen innen waltenden Gottesgeiſt eine ganz beſtimmt eigenthümliche ſein. Demgemäß wird ſich jedes Kind ganz verſchieden verhalten zu dem, was in dem Innerſten ſeines geiſtigen Lebens ſich bewegt, zu den Offenbarungen und Forderungen des Gottesgeiſtes; es wird von Natur mehr oder weniger vermögend ſein, dieſelben feſtzuhalten und im Leben zu verwirklichen. Für die Erziehung nun muß es die tiefſte Bedeutung haben, von der Beſchaffenheit dieſer Kraft die klarſte Vorſtellung und Einſicht zu bekommen, nicht nur von ihrer Stärke im Allgemeinen, ſondern auch von ihrer Beſchaffenheit in den beſonderen Richtungen des Lebens. Kein Zweifel kann doch darüber obwalten: je treuer wir die Forderungen unſeres Innerſten erfüllen, um ſo mehr geſtalten ſich unſre dunklen Ahnungen in Licht und Klarheit, werden uns deutliche und bewußte Erkenntniß. Ja, durch dieſe innere Treue werden wir auch befähigt, die Offenbarungen, welche Gott vom Anfang der menſchlichen Dinge in anderen Menſchen kund gethan hat, vor allem was uns in dem Mittelpunkte der Menſchheit, in Chriſtus, kund und offenbar geworden iſt, zu verſtehen und in uns aufzunehmen.

Nur in dieſer Treue bekommen wir das Organ für Vermehrung dieſer Gotteswahrheiten. „So jemand will Gottes Willen thun, der wird inne werden, ob dieſe Lehre von Gott ſei“. Darum iſt dieſe innere Treue das einzige Mittel, uns in die hohe Errungenſchaft der Menſchheit, in dieſes Lichtreich Gottes einzuführen. Wenn in unſrer Zeit viele auf nichts weiter ausgehen, als alles Beſtehende in Trümmer zu verwandeln, ſo geben ſie dadurch das klarſte Zeugniß von der Trümmerwelt ihres eignen Geiſtes und Lebens!

Darum muß als Nerv aller Erziehung ins Auge gefaßt werden, daß die eingeborne Kraft des Kindes, an dem Weſentlichen feſt zu halten, von ſeinem erſten Daſein an mit der tiefſten Sorgfalt gepflegt, entwickelt und ausgebildet werde. Das heißt nichts anderes, als daß unſer Kind vom Beginne ſeines Lebens die heiligenden und verklärenden Wirkungen des Chriſtenthums erfahre, daß es durch Chriſti Geiſt geweiht werde. Und unſere

christliche Kindertaufe hat keine andre Bedeutung, als daß unser Glaube — es ist für uns, wie für unser Kind „in keinem Andern Heil, als in dem Namen Jesu“ — in einer äußern an dem Kinde vollzogenen Handlung sich kund gebe, daß durch diese Kundgebung in uns wie in der ganzen Umgebung des Kindes dieser Glaube mit Gottes Hülfe gekräftigt werde, und daß dieser gekräftigte Glaube nun seine heilbringenden Wirkungen für das Kind vollbringe.

Zu folgereich ist dieser Theil unsrer Betrachtung, als daß wir nicht, näher in denselben einzugehen, uns bewogen finden müßten.

Diese eingeborne Mangelhaftigkeit der Kraft, das Gotteswesen und den in ihm waltenden Gottesgeist zu vernehmen, zu fühlen und an ihm festzuhalten, wird sich schon in den frühesten Entwicklungen des Kindes in zweifacher Hinsicht kund geben. Sie wird schon bei den ersten Veranlassungen zunächst als Mangel an Vertrauen sich erweisen. Beachten wir doch die kleinen Kinder in ihrem Verhalten z. B. beim Waschen, Trocknen, An- und Auskleiden, welche Verschiedenheit sie uns zeigen! Wie die einen mehr in harrender Geduld, andre mehr in kläglichem Wimmern, andere dagegen in ungeberdigem Widerstreben sich beweisen! (Wenn diese Erscheinungen durch besondere Veranlassungen zuweilen ausnahmsweise hervortreten, so gehören sie nicht hieher.) Welch ein verschiedener Grad des innewohnenden Vertrauens thut sich in diesem Verhalten kund. Uebersehen wir dabei nicht, daß in diesem Vertrauen der Keim zum spätern Gottvertrauen verborgen liegt. Tief erfassend kann sogleich hier der geweihte Mutter- und Vatersinn sich bewähren: der weichlichen Klage tritt die gesunde, aufmunternde Zurede entgegen; das widerwärtig sich geberdende Kind dagegen wird durch mahnendes Einreden zu beschwichtigen gesucht. Meinen wir etwa, das Kind könne unsere Rede noch nicht verstehen, so sollen wir erst bei den Müttern in die Schule gehen. Treten wir doch ein in den stillen Raum, welcher Mutter und Kind birgt; beachten wir das Kind, welchem die Mutter soeben ihre treue Sorgfalt weiht! Wir wollen den Fall setzen: das Kind nehme das Thun der Mutter unbeliebig auf. Stimmen wir dann nur mitleidig und bedauernd ein in die klagenden oder im Widerstreben hervorgebrachten Töne des Kindes, und wir werden sogleich bemerken können, wie die Töne der Klage oder des Unwillens stärker werden. Fahren wir dann mit unsern mitleidigen Aeußerungen fort, so werden wir bald erleben können, wie das Kind in lautes volles Schreien ausbricht. Was uns bei erwachsenen Kindern so oft begegnet, wie verschieden sie einen Unfall ertragen, je nachdem wir mitleidigen oder muthigen Sinnes zu ihnen reden, ganz dasselbe können wir

ſchon bei kleinen Kindern auf ihrer früheſten Entwickelungsſtufe ſehen.

Freilich verſteht ein ſolches Kind kein einziges unſrer Worte; aber um ſo unmittelbarer und inniger vernimmt das Kind aus dem Tone, in welchem wir ſprechen, aus der Geberde unſers Thuns den ganzen Sinn unſrer Rede. In dieſem Beiſpiele erhellt zugleich die Wahrheit der Behauptung: daß mit dem erſten Augenblicke des Daſeins die Erziehung eines Kindes beginnen müſſe; denn mit dem Daſein des Kindes erwacht auch ſein Geiſt in dem erſten, wenngleich ganz dunklen Wahrnehmen. Weil aber die erſten Eindrücke die tiefſten und unauslöſchlichſten ſind, darum iſt es von hoher Wichtigkeit, daß ſie auch die rechten ſeien. Wenn ein geſunder, über die wahre Richtung des Lebens klarer Mutter- und Vaterſinn das Leben des Kindes pflegt und behandelt, ſo werden die gedeihenden Wirkungen ſolcher Erziehung uns nicht entgehen.

Indem die Eltern nun dem Kinde aufmunternd, mahnend oder wehrend zureden, ſo wird leicht der mangelhafte Zuſtand der eingebornen Kraft in ihrem Verhalten zum innen waltenden Gottesgeiſt in der zweiten Hinſicht hervortreten.

Bei geringer Beachtung kann uns nämlich nicht entgehen, daß einige Kinder leichter und ſchneller, andere ſchwerer und langſamer das treue Zureden der Pflegenden in ſich aufnehmen und demſelben Folge leiſten. In dieſem Aufnehmen und Befolgen der treuen Elternſtimme bricht der Keim deſſen hervor, was im ſpätern Menſchenleben als Gottesfurcht und Gottesliebe ſich kundgiebt. In der ganzen Art alſo, wie ein Kind überhaupt und in beſonderen Beziehungen leichter oder ſchwerer dem Zureden der Eltern Gehör giebt und Folge leiſtet, können wir die Beſchaffenheit ſeines Eingebornen in Beziehung auf Gottesfurcht und Gottesliebe erkennen.

In dem geſammten Verhalten des Kindes zu ſeinen Pflegern wird ſich demnach ſehr bald ein beſtimmtartiger Zuſtand ſeines Vertrauens, wie ſeiner Folgſamkeit kund geben, und wir werden darin die beſtimmtartigen Keime ſeines Gottvertrauens wie ſeiner Gottesfurcht und Gottesliebe, mit Einem Worte den beſtimmtartigen Zuſtand ſeiner **Glaubenskraft** erblicken können. Wie aus dieſer Mangelhaftigkeit der Keime ſogleich bei den erſten Veranlaſſungen wirkliche, wenn auch ganz unbewußte Fehler hervortreten, und wie dieſe Fehler, wenn die Erziehung nicht ſogleich eingreift, ſich dem Kinde einwohnen, ſomit zu fehlerhaften Neigungen, ja ſpäter zu Begierden, zu Laſterhaftigkeit jeder Art ſich ausbilden, dürfte aus den oben angeführten Beiſpielen wohl jedem Nachdenkenden klar hervorgehen. Daß aber fehlerhafte Neigungen in jedem Kinde mit unabweislicher Nothwendigkeit ſich bilden, liegt begründet, wie

in der eingebornen Anlage dazu, so in der fehlerhaften Behandlung, welche die Erwachsenen wegen ihres Irrthums und ihrer Sünde den Kindern geben.

Wenn wir also zu dem Eingebornen eines jeden Menschen eine bestimmtartige Mangelhaftigkeit in dem Verhalten seines Geistes zu dem in ihm waltenden Gottesgeiste, sowohl im Vernehmen und Fühlen als ganz besonders im Festhalten seiner Forderungen in der zweifachen Beziehung des Vertrauens und Gehorsams, überhaupt im **Glauben** annehmen, so werden wir darin auch diejenige Seite des Eingebornen mit aufgefaßt haben, aus welcher mit Nothwendigkeit die Fehlerhaftigkeit hervortritt. Leicht wird nun die aufgeworfene Frage zu beantworten sein: wie nämlich die erwähnten Aeußerungen Jesu über die Kindesnatur mit einem solchen Sündenkeime in derselben übereinstimmen. Klar muß entgegentreten: je jünger das Kind noch ist, um so weniger kann sich auch diese Anlage zur Fehlerhaftigkeit schon entwickelt haben; denn es ward ihr nur geringe Veranlassung zum Hervortreten gegeben. Darum ist in dem Kinde der frühesten Entwickelungsstufe die Gotteskraft auch noch am ungeschwächtesten und ungestörtesten. Darum ist „Solcher das Reich Gottes," d. i. sie leben noch am meisten in ursprünglicher, kindlicher, wenn gleich unbewußter Gemeinschaft mit Gott, so daß Gott noch vorherrschend in ihnen waltet und regiert. Darum ermahnt Jesus seine Jünger „umzukehren," nämlich von der Verstrickung in die Weltlichkeit, und „wie die Kinder zu werden," in die ursprüngliche Gemeinschaft mit Gott zurückzukehren. Deshalb trat der Vorläufer Jesu, wie Jesus selbst und seine Apostel mit dem Worte auf: „Thut Buße!" weil ohne diese Umkehr der Sinn für das Göttliche in uns verhüllt, verwickelt und gefesselt ist. Darum sagt Jesus ferner: „Wer sich nun selbst erniedrigt, wie dies Kind, der ist der Größte im Himmelreich; weil das Kind von der dunklen Ahnung durchdrungen ist, daß alles, was es ist und hat, aus Gott ihm kommt, und weil solchem demüthigen Sinn Gott am nächsten ist.

Forschen wir nun nach dem verursachenden Grunde des in jedem Kinde bestimmt gearteten, eingebornen Gotteskeims, so wird uns zweifellos die Ueberzeugung durchdringen: dieser Grund ist die aus Gott, durch und in Gott waltende Schöpferkraft, welche, wie in der ganzen Schöpfung, so auch im Menschengeschlecht und insbesondere in den zeugenden Stellvertretern desselben sich bethätigt. Daher rührt in jedem Menschen dieser unvertilgbare Zusammenhang mit Gott, mit der Schöpfung, der Menschheit, mit seinem Volke, seinem Stamme, seiner Familie, wie insbesondere mit seinen Eltern. Darum walten in jedem Menschen die Wesenseigenschaften Gottes, der Schöpfung, der

Menſchheit, ſeines Stammes, Volkes, ſeiner Familie, wie insbeſondere ſeiner Eltern.

Weil nun vermöge der Freiheit und Selbſtbeſtimmung, welche Gott der menſchlichen Natur eingeſenkt, im Urſprunge des Menſchengeſchlechts ein Losreißen von dem urſprünglichen Bunde geſchehen, und weil vermöge dieſes Losreißens eine Verkehrung des Lebens entſtanden, ſo daß der Menſch, ſtatt mit ganzer Seele und allen Kräften in Gott zu ruhen, ſich in ſein abgeriſſenes Selbſt verſenkt und ſein enges, armes Ich zum Zweck ſeines Lebens geſetzt hat: ſo muß die Folge dieſes Riſſes und dieſer Verkehrung nothwendig in der ganzen Entwickelung des Geſchlechts ſich zeigen. Wie nun ein mehr oder weniger losgeriſſener Aſt oder Zweig an der Geſundheit, an der vollen Kraft ſeines Seins und Lebens verliert, ſo muß ein ſolches Losgeriſſenſein des Menſchen von ſeinem urſprünglichen Lebensgrunde natürlich auch eine beſtimmte Schwächung und Erkrankung mit ſich führen. Dieſe Schwächung muß ſich natürlich in allen Gaben und Richtungen des Lebens zeigen, muß ſich alſo als Schwächung ſeiner Geiſteskraft, wie demzufolge als Verluſt der Weihe ſeines Gemüths und als Schwächung ſeiner Willenskraft zeigen; und dieſer eingeborne Schaden muß bei vorkommender Veranlaſſung nothwendig ſich entwickeln und im Leben offenbar werden.

Die durch Chriſtus vollbrachte Erneuerung des Menſchengeſchlechts iſt darum nichts anderes, als Heilung dieſes Schadens, Wiederherſtellung der urſprünglichen Kraft und in ihr der wahren, kindlichen Gemeinſchaft mit Gott, ſomit des Bewußtſeins, daß wir an dem Reiche der unendlichen Liebe Gottes theilnehmen. Weil aber in der Wiederherſtellung dieſer Kraft und der wahren Gemeinſchaft mit Gott das geſammte Leben in allen ſeinen Bethätigungen und Verhältniſſen wieder hergeſtellt wird, (indem nur in dieſer Wiederherſtellung und Gemeinſchaft dem Geiſte des Menſchen die wahre Erleuchtung, ſeinem Gemüthe die rechte Weihe, ſeinem Willen die vollführende Kraft zu Theil wird), und weil dieſe Wiederherſtellung und Gemeinſchaft einzig in Chriſtus ihren Grund und Halt hat: ſo wird Chriſtus Anfang und Ende der Erziehung ſein und bleiben müſſen.

*

Bei der Erziehung unſerer Kinder muß das, was dem Menſchen im Allgemeinen eingeboren ſein kann, in unſerm Bewußtſein ruhen, damit wir aus der ſtetigen, ſorgfältigen Beachtung der Aeußerungen ihres Lebens das beſondere Eingeborne derſelben und darin den ihnen von Gott beſtimmten Beruf des Lebens erkennen können. Nur ſo hört alle Sorge auf: was ſoll denn mein Sohn werden? Nur ſo werden wir vor dem Kummer

Digitized by Google

bewahrt bleiben, unsre Kinder in Laufbahnen eingeführt zu haben, welche ihrer Natur zuwider sind. Nur so werden wir auch die Modethorheiten in der Erziehung vermeiden können. Vor allem aber ist im Kinde die Beschaffenheit seiner eingebornen Kraft in der Richtung zum Wesen und in dem Festhalten an demselben, als worin die Keime der Glaubenskraft und in ihr die Keime des Gottvertrauens, der Gottesfurcht und Gottesliebe ruhen, ins Auge zu fassen, damit wir die schwachen Seiten dieser Kraft von ihren ersten Keimen an mahnend und abwehrend behüten, und die starken Seiten derselben pflegend und aufmunternd entwickeln und ausbilden können. Nur in dem gesunden Bestande der Glaubenskraft wird sich die ganze wahre Natur des Kindes bethätigen, entwickeln und sich uns dadurch zur weitern rechten Pflege und Ausbildung offenbar machen.

*

Zum Schlusse dürfen wir eine Frage nicht von uns weisen: Wo stehen wir in der Erziehung unserer Kinder? Wir werden nicht leugnen können, daß eine klar bewußte Leitung und Führung unsrer Kinder noch sehr selten unter uns zu finden ist. Wir tappen zumeist noch im Dunkeln umher, ohne Grund und Ziel.

Dazu lassen wir nur zu oft unsre Flügel, die uns bei der Erziehung der Kinder zu den Idealen des Lebens erheben sollten, zum niedrigen Irdischen hinabsinken.

Unser gemeinsames deutsches Vaterland ersteht jetzt zu einem neuen lichten und herrlichen Dasein. Aber welcher Kräfte bedarf es dazu? —

Schaffet, ihr Eltern und Lehrer, daß ihr tüchtige Arbeiter sendet in die große, reiche Ernte! —

V.

Mancherlei.

1. Aus der Jugendzeit eines geistvollen Mannes.

Um für Beruf und Leben uns frisch zu erhalten, um auch die Ansichten über Leben, Erziehung und Unterricht von Nichtlehrern kennen zu lernen, müssen wir Lehrer ab und zu auch lesen, was geistvolle Männer und Frauen darüber denken und schreiben, die nicht dem Stande der Pädagogen angehören. Insbesondere aber sind es Biographien, aus denen wir viel Gutes für unseren Beruf und für uns persönlich schöpfen können.

Mit dieser Vorbemerkung möchten wir auf die anziehende biographische Schrift eines geistvollen Schriftstellers der Gegenwart, zumal da dieselbe gleichzeitig gesunde Anschauungen über

Erziehung und Unterricht enthält, hinweisen, die jüngst unter folgendem Titel erschienen ist: „Aus der Jugendzeit. Lebenserinnerungen von Adolf Stahr. Schwerin i. M. A. Hildebrand's Buchhandlung. 1870." —

Schon im Vorworte wird bemerkt: „daß einiges in diesen Blättern Enthaltene, und vornehmlich die Mittheilungen über meine Jugenderziehung, vielleicht geeignet sein dürfte, auf einen Grundfehler elterlicher Jugenderziehung in unserer Zeit aufmerksam zu machen." Dieser Grundfehler erscheint mir in der, nach meinen Erfahrungen weit verbreiteten und hier und da zu gefährlicher Höhe gediehenen falschen Ansicht mancher Eltern (und auch mancher Lehrer) enthalten: daß es ihre Aufgabe sei, den Kindern nicht nur die nöthige Arbeit des ersten Lernens möglichst leicht und, wo es irgend angeht, zum Spiel, sondern ihnen auch überhaupt, wie man sich ausdrückt, „ihre Jugend" so angenehm und genußreich als möglich zu machen, alle Entbehrungen von ihnen fern zu halten und sie frühzeitig an den Lebensgenüssen der Erwachsenen Theil nehmen zu lassen. Ueber die Folgen davon, meint der Verf., wird sich Niemand täuschen. Er selbst ist nach dem Ausspruche des alten römischen Dichters erzogen, der zu deutsch lautet:

Dem, der da strebt das erwünschte Ziel der Bahn zu erreichen,
That und ertrug als Knabe schon viel, trug Hitze und Kälte:
Lernte entbehren der Lust. —

„Dieser Ausspruch war maßgebend für meine Erziehung, deren Strenge ich noch heut, am Abend meines Lebens, im Gedanken an meinen Vater segne! Denn diese seine Erziehung lehrte mich in der ernsten Arbeit selbst Genuß und in der Entbehrung und freien Entsagung Glück und Freude finden. Sie war die trefflichste Vorbereitung für das Leben und seine Mühen, seine Kämpfe und Pflichten, und ich darf sagen, daß sie an mir und meinen beiden Brüdern sich als solche bewährt hat." —

Aus dem Jugendleben des Verfassers theilen wir in Kürze mit, daß er am 22. October 1805 zu Prenzlau, der Hauptstadt der Uckermark, geboren ist, wo sein Vater damals als Feldprediger, dann später zu Wallmow bei Prenzlau als Landpfarrer lebte. In diesem Dorfe ist Adolf Stahr von seinem 5. bis zu seinem 15. Jahre erzogen und von seinem Vater selbst für's Gymnasium in Prenzlau vorbereitet worden. —

Köstlich und zum Theil von ächt humoristischem Geiste durchhaucht sind die einzelnen Bilder, die er aus diesem seinem glücklichen Jugendleben mittheilt nicht blos in Bezug auf sich und das elterliche Haus, sondern auch in Bezug auf das Dorf und die Bewohner der Uckermark, sowie in Bezug auf die sogenannte Franzosenzeit, besonders aus der Zeit von 1812—13. Alles das muß man selbst lesen, um sich sachlich daran zu

erquicken, zugleich an einer Darstellungsweise, die muster- und meisterhaft ist. Selbst die monotone Gegend der Uckermark mit ihren schwerfälligen Landbewohnern gewinnt Leben und Geist durch das Wort und die Darstellungsgabe eines Adolf Stahr.

Der Verfasser preist auch, und das mit vollem Rechte, das Glück, auf dem Lande seine erste selbstbewußte Jugendzeit gelebt und genossen zu haben. „Die 10 Jahre Landleben (vom 5.—15. Lebensjahre) auf dem stillen Dorfe, dessen Einsamkeit und Weltabgelegenheit meinen Eltern, die bis dahin ihr ganzes Leben in Städten zugebracht hatten, oft so schwer zu ertragen waren, — mir sind sie das Paradies meiner Jugend, in das ich mich immer und heute noch, vergeblich zurückgesehnt habe seit all den langen Jahren, die dazwischen liegen, zwischen dem Jetzt und dem Einst. Und was ich ihnen verdanke, diesen 10 Jahren des Lebens auf dem Lande in und mit der freien Natur — es ist mehr, als ich sagen kann. Zunächst mein Leben selbst, dessen Erhaltung bei meiner damaligen großen Schwächlichkeit in der dumpfigen Enge einer großen Stadt mehr als fraglich gewesen wäre. Sodann die frühzeitige Erweckung des Sinnes und der Liebe zur Natur, die immer und überall, selbst in ihrer Armuth schön ist, und in deren Verkehr ich mein Leben lang die reinsten Genüsse und den erquickendsten und nachhaltigsten immer bereiten Trost für manches Leid gefunden. Ferner die Gewöhnung, ja die Freude an der Genügsamkeit, am Einfachen und Naturgemäßen, die mich stets begleitet haben und mich ertragen und entbehren ließen, was Andern schwer und schmerzlich zu entbehren und zu ertragen war. Die Abhärtung, die meinen schwachen Körper stählte und ihn geschickt machte, der Arbeit des Lebens zu genügen; die frühe Kenntniß und das richtige Verständniß unseres Volks, dessen Kinder meine Spielgesellen und Freunde waren, und dessen Tüchtigkeit, Fleiß, Genügsamkeit, Biederkeit und Geduld bei unerträglichen Lasten und Mühen schon früh diesem „Volke“ mein ganzes Herz gewonnen. Das Alles, Alles und wie vieles Andere noch! verdanke ich dem Glücke, einem der größten, die mir zu Theil geworden, meine Jugend auf dem Lande verlebt zu haben. Nur auf dem Lande wird die volle Jugend genossen.“ Wer das erlebt hat, wird dem Verfasser in eigener glücklicher Erinnerung aus voller Seele zustimmen. Er schildert das noch weiter und weiter, die Aufmerksamkeit des Lesers wahrhaft fesselnd und ihm wahrhaft glückliche Stunden bereitend, wie durch solche, so durch andere Schilderungen, namentlich des volksthümlichen Lebens der Landbewohner unserer urkräftigen, gesunden und tüchtigen, dabei freilich auch etwas sehr stabilen Uckermärker. Man lese das Buch!

Auch ein „Herr Küster und Lehrer des Dorfes, ein „Herr“

Becken, wie ihn Stahr immer titulirt, kommt in dem Buche vor und wird nach Gebühr gewürdigt, weil von Stahrs Vater stets in achtungsvollster Weise behandelt, von dem Sohne (dem Verfasser) hochgeschätzt und in dem Buche als das Muster eines ehrsamen Landpädagogen früheren Schlages gut und vortrefflich geschildert. —

Uebrigens ist Stahrs Schrift auch insofern zu rechter Zeit erschienen, als die Erinnerung an den ersten Napoleon und an die Schmach Deutschlands und Preußens jetzt überall wieder neu aufgetaucht ist, und als diese Erinnerung sogar gepflegt werden muß, damit der Strom unserer großen Zeit nicht wieder im Sande sich verlaufe, oder damit sie nicht wieder, wie 1815, in eine Richtung gerathe, die in mancher Beziehung noch schmachvoller, als die vorhergegangene Zeit gewesen ist, und die der bösen Früchte genug getragen in erschreckender und heilloser Weise. —

Und nun noch mit eigenen Worten unseres hochachtbaren Verfassers, dessen Schrift dem Andenken des „tiefverehrten Vaters" und eines geliebten Bruders gewidmet ist, die Mittheilung einiger Erziehungsgrundsätze des alten würdigen Predigers Stahr, dessen Name in der Uckermark noch nicht vergessen ist.

Es sind das einzelne Sätze aus dem 12. Kapitel des Buches, S. 127 — 150, das einen wahren Schatz von gesunden pädagogischen Grundsätzen enthält. Der alte Stahr hat seine drei Söhne zum strengen Gehorsam, zur Sparsamkeit, Beschränkung und Genügsamkeit, zur Selbstbeherrschung, zur Arbeit und zum Fleiße, zur Unabhängigkeit und Selbständigkeit, kurz neben intellectueller und wissenschaftlicher Tüchtigkeit hauptsächlich zu charaktervollen Menschen und Männern erzogen.

„Wer nicht gehorchen gelernt hat, wird nie zu befehlen verstehen, weder sich noch Andern!" „Dies Wort meines Vaters hat sich mir in meinem Leben überall als ein wahres erwiesen. Ein anderes seiner Lieblingsworte: „Selbst ist der Mann!" brachte er bei unserer Erziehung auf alle und jede Weise in Anwendung. Obschon wir mehrere Dienstleute hielten, mußten wir Kinder doch, sobald wir unsere Hände brauchen konnten, in aller und jeder Weise uns selbst bedienen. Was er selber aus Noth bis in seine Studentenjahre hatte thun müssen, das sollten wir in Freiheit thun, uns für alle Fälle daran gewöhnen lernen. So mußten wir unsere Kleider selbst reinigen und unser Schuhzeug selbst putzen, wobei noch der Vortheil herauskam, daß wir uns in Acht nehmen lernten, damit wir nicht unsere Arbeit selbst erschwerten und vergrößerten. Einen abgesprungenen Knopf konnten wir uns früh selbst annähen — eine Kunst, die mir später auf meinen Reisen, zumal in Italien, sehr wohl zu Statten gekommen ist. Farbiges Spielzeug, außer

in früheſter Kindheit einmal einige Schachteln mit Bleiſoldaten, einer Stadt und einer Viehheerde zu Weihnachten — bekamen wir niemals von ihm gekauft; wohl aber lehrte er uns Vieles, was dahin einſchlug: unſere Bogen und Pfeile, unſere Lanzen und Säbel, unſere Reifen, unſere kleinen Handſchlitten, mit denen wir Winters von den Schneehügeln herabſauſten, unter ſeiner Leitung ſelbſt machen; und wo ſein eigenes Können nicht ausreichte, da half die Kunſtfertigkeit unſerer ländlichen Spielkameraden, von denen wir bunte Bälle zu ſtricken und aus der Rinde der ſaftigen Weide kleine und große Flöten und Schalmeien machen lernten. Aber nicht nur uns ſelbſt, ſondern auch die Eltern zu bedienen wurden wir angelernt."

Doch man muß das Alles ſelbſt leſen, um ſich ſolcher Erziehungsgrundſätze zu erfreuen und an ſolcher Erziehungsweiſe Geſchmack zu finden, zumeiſt der Gegenwart gegenüber, die in den meiſten Fällen das reine Gegentheil in der Erziehung zeigt von der Bildung, wie ſie der Paſtor Stahr praktizirt hat.

Zum Schluſſe nur noch ein Wort aus dem Kapitel, in welchem Adolf Stahr ſeines Vaters als Geiſtlichen gedenkt.

„Mein Vater gehörte zu den trefflichen Geiſtlichen und Religionslehrern jener Tage, in denen, wie mein Freund Runge von ſeinem eigenen Religionslehrer ſagt, die Kant'ſche Philoſophie lebendig war. Wie ſie, war er darauf geſtellt, „Vernunft und Wahrheit zu predigen und aus der Ueberlieferung nachzuweiſen, und ohne weiteres Alles bei Seite zu laſſen, was das Licht der Wiſſenſchaft nicht ertrug." Dieſe Männer, welche den erhabenen und doch ſo einfachen Geiſt, deſſen Licht der große Königsberger Weiſe der Welt entzündet hatte, dem Volke in der Schule und auf der Kanzel zu vermitteln ſtrebten, ſind die Lehrer der Generation geweſen, der ich angehöre, und zu deren Geiſte und Streben ich mein Leben lang gehalten habe. Wenn mein Vater in ſeinen Begriffsentwickelungen dieſe Kinder des Volkes lehrte: daß „Tugend" eine „Fertigkeit im Guten", „Laſter" eine „Fertigkeit im Böſen" ſei, und daß jene ihren Lohn, dieſes ſeine Strafe weſentlich in ſich ſelber habe, ſo waren dies und Aehnliches Wahrheiten, über die mich kein ſpäteres Studium alter und neuer Philoſophie und Moral hinausgeführt hat."

Wir ſind dem geiſtvollen Verfaſſer dankbar für ſein „Aus der Jugendzeit." Möchte die in Ausſicht geſtellte Fortſetzung ſeiner „Lebenserinnerungen" bald folgen! Wir erſuchen ihn darum angelegentlich. Unſere Zeit bedarf ſolcher Erinnerungen gar ſehr.

F. S.

2. Die deutsche Preis-National-Handschrift.

1. Die Entstehungsgeschichte derselben.

Diese Handschrift ist nach dem Alphabet des Herrn Gymnasiallehrers Gosky in Cottbus, unter Benutzung der durch die Preisrichter in Vorschlag gebrachten Verbesserungen bearbeitet und herausgegeben durch Adolph Henze, der sächsischer Commissionsrath und Director des Central-Bureaus für gerichtliche Schriftvergleichung in Neu-Schönfeld bei Leipzig ist. Aus der Entstehungsgeschichte muß hier, abgesehen davon, daß sie nicht jedem Leser d. Bl. gegenwärtig sein dürfte, schon deshalb ein kurzer Abriß gegeben werden, weil sie zu der Erwartung berechtigt, daß in dieser Handschrift die deutlichsten, reinsten, schönsten und für die Schule die brauchbarsten Formen geboten werden.

Herr Adolf Henze, der in früheren Jahren als Theologe und in der letzten Zeit als verpflichteter Schriftsachverständiger in 24 deutschen Staaten theils in den Schulen, theils in den Gerichtslokalen sich überzeugt hatte, daß in unsrer deutschen Schrift keine Harmonie herrsche, erließ, beseelt von dem Gedanken, diesem Uebel abzuhelfen, im November 1867 ein Ausschreiben, in welchem demjenigen Alphabet, das von 50 zu ernennenden Preisrichtern als das beste deutsche Alphabet anerkannt werden würde, ein Preis von 100 Thalern zugesichert wurde. Nach dem Ausschreiben ging damit das Alphabet in den Besitz des Herrn Henze über. Das Preisrichtercolleg von 50 Personen (Schulmänner, Schreibmeister und Gelehrte), deren Namen auf dem Umschlage des 1. Hefts von dem „brieflichen Unterrichte im Schönschreiben“ verzeichnet sind, erkannte unter den aus allen deutschen Staaten eingegangenen 754 Concurrenzarbeiten dem Alphabet des Herrn Gymnasiallehrers Gosky in Cottbus den Preis von 100 Thalern zu, und Herr A. Henze macht in der Einleitung zu dem schon bezeichneten brieflichen Unterrichte bekannt, daß es ihm „durch die Vereinigung der besten Kräfte gelungen sei, die schönste, nach Form und Geist ausgezeichnetste Schrift zu erlangen, eine Schrift, die sich ebenso durch ächten deutschen Charakter, wie durch Schönheit, Glätte und Schreibfähigkeit auszeichnet.“ Mit diesem Urtheile stimmen nach der einen oder andern Richtung hin die Urtheile mehrerer Lehrer, deren Namen in der schon erwähnten Einleitung zu lesen sind, überein.

Herr A. Henze, der nunmehrige Besitzer des Musteralphabets, hat nach demselben „Schönschreibe-Hefte“ für Schulen anfertigen lassen, auch einen „brieflichen Unterricht im Schönschreiben“ herausgegeben und bereits Stahlfedern und Halter, (ob Tinte, ist mir zweifelhaft) erfunden, die für die Darstellung

der deutschen National-Handschrift sich besonders eignen. Die bedeutendsten Journale Deutschlands, wie die Gartenlaube, die Leipziger Illustrirte Zeitung, haben die Handschrift als eine epochemachende, mustergültige gebracht, und in letzterm Blatte waren über die Henze'schen Schönschreibe-Hefte die anerkennendsten Urtheile sowohl von einer Regierungsbehörde als von einem Lehrercolleg und von einzelnen Lehrern veröffentlicht. „Die Hefte sind mit Freuden begrüßt und Herrn Henze gebührt für den Eifer und die Opferwilligkeit der Dank der deutschen Nation, besonders des Lehrerstandes. Lehrer eines ganzen Kreises haben mit den Heften glänzende Erfolge erzielt. Bis jetzt hat es auf diesem Gebiete in jeder Beziehung nichts Besseres gegeben. Sämmtliche in einer Lehrerversammlung anwesende Collegen sprachen nach einem Referate über die Hefte den Entschluß aus, dieselben einzuführen. Neue Bahnen haben diese Hefte dem Schreibunterrichte geöffnet. Die Schrift ist einfach und in ihren Zügen offenbart sich ein einheitlicher Charakter.“ Das ist der Hauptinhalt der in der Leipziger Illust. Zeitung Nr. 1408 vom 25. Juni 1870 Seite 487 veröffentlichten Urtheile. Von den Orten, in welchen die Schönschreibe-Hefte im verflossenen Sommer gebraucht waren, kommen auf Preußen 261, Sachsen 87, Oesterreich 48, Baiern 28, Baden 15, Württemberg 7, die übrigen deutschen Staaten 53, die Schweiz 6, Rumänien 1 (Bukarest), Rußland 2, Amerika 6, England 1 (London).

Angesichts dieser überwältigenden Thatsache kann man Herrn A. Henze zu dem glänzenden Geschäfte, das er mit seinem Unternehmen macht, nur gratuliren; die 100 Thaler für College Gosky werden wohl schon dabei übrig sein.

Durch die fast einstimmig anerkennenden Urtheile aber und durch den ungeheuern Verbreitungskreis der Handschrift wird man sich nicht zu der Ansicht verleiten lassen dürfen, als sei hier etwas Vollkommenes durch Menschenhand geschaffen. Alles Menschliche ist eben unvollkommen. Es scheint mir darum in diesem Falle zur Klärung des Urtheils nicht nur nützlich, sondern sogar nothwendig zu sein, etwas eingehender zu prüfen, wieweit es Herrn A. Henze gelungen ist, „die schönste, nach Form und Geist ausgezeichnetste Schrift zu erlangen, eine Schrift, die sich ebenso durch ächten deutschen Charakter, wie durch Schönheit, Glätte und Schreibfähigkeit auszeichnet*).“ Bleibt die Prüfung auf sachlichem, wissenschaftlichem Gebiete, und führt sie nur Thatsachen an, so wird man hoffentlich auch keine andern als sachliche Gründe für diese Arbeit suchen wollen. Ich darf wenigstens versichern, daß dieser Aufsatz nicht leichtfertig, sondern erst

*) Herrn A. Henze's eigne Worte, wie schon vorher erwähnt.

nach langem Ueberlegen begonnen ist, und daß derselbe, soweit irgend möglich, nur Sachliches behandeln soll.

Bevor jedoch die Buchstabenformen einer Prüfung unterzogen werden, scheint es mir sowohl zur Verständigung als des kurzen Ausdrucks wegen nöthig zu sein, daß die Buchstabenglieder, die Grundzüge der Buchstaben kurz erläutert werden. „Erst durch die Zerlegung der Buchstaben in ihre einzelnen Theile und durch deren besondere Benennung wird die Schrift corrigibel." (Zumpe, Elementarunterricht in der deutschen Currentschrift.)

2. Die Grundzüge der Buchstaben überhaupt.

Auch ein flüchtiger Blick auf unser lateinisches und deutsches Alphabet zeigt, daß gewisse Züge sich in mehreren Buchstaben wiederholen. Diese Züge, welche, in mannigfaltiger Weise verbunden, die ganze Buchstabenform bilden, heißen die Grundzüge der Buchstaben. Würden sie stets mit gleicher Deutlichkeit und Vollständigkeit, kurz mit gleichem Verständniß dargestellt, so würden 2 nach demselben Alphabet angefertigte Handschriften nicht so verschieden sein können, wie jetzt oft der Fall ist. Eine Handschrift, die Kindern zum Verständniß gebracht werden soll, muß ihre Grundzüge möglichst einfach und so gestalten, daß sie alle auf eine Grundform, die das Criterium bildet, zurückzuführen sind. Die Grundzüge zerfallen in Hauptzüge und Nebenzüge.

Die Hauptzüge sind nothwendige Bestandtheile der Buchstaben, sie bilden gleichsam das Skelett und müssen in einem Buchstaben vertreten sein, wenn derselbe nicht unkenntlich, undeutlich werden soll. Sie allein sind maßgebend für die Eintheilung der Buchstaben in Gruppen oder Familien. Auch für unsere lateinische und deutsche Schrift sind die Grundzüge zu suchen in den römischen großen Formen, wie die Beilage*) an dem Buchstaben H andeutungsweise zeigen will. Vergleicht man unser jetziges kleines deutsches h mit dem großen römischen, so scheint keine Verwandtschaft zwischen den beiden Formen zu bestehen; die Zwischenformen stellen jedoch diese Verwandtschaft unzweifelhaft klar. Schon an diesem einen Beispiele, worauf ich mich des Raumes wegen beschränken muß, wird klar, daß unsre deutsche Handschrift dieselben Grundformen mit der lateinischen gemein hat.

Die Nebenzüge sind Anhängsel, Zuthaten, Verzierungen, welche an den Anfang und das Ende der Hauptzüge gesetzt sind; sie können fehlen, ohne den Buchstaben undeutlich zu machen,

*) Ich bitte, die Beilage nur als eine flüchtige Skizze anzusehen; die Formen machen auf vollständige Genauigkeit keinen Anspruch.

aber ohne sie würde die Form kahl, verstümmelt erscheinen. Die Nebenzüge treten am Anfange der Hauptzüge als Anschwung, am Ende aber als Abschwung auf; kein lateinischer und deutscher großer Buchstabe ist frei davon. Es entspricht ihrer nebensächlichen Bedeutung, daß sie entweder ganz ohne Druck oder mit schwächerem Druck geschrieben werden, als die Hauptzüge; aus demselben Grunde können sie für die Gruppirung der Buchstabenformen nicht maßgebend sein. Ein Wallfisch ist kein Fisch trotz seiner Flossen und seines Fischschwanzes. In diesen Nebenzügen erzeugt der subjective Geschmack oft die seltsamsten Formen; viele Schreiblehrer aber zeigen durch ihre Alphabete, daß sie die Hauptzüge nicht immer von den Nebenzügen unterschieden haben.

Alle Hauptzüge der lateinischen und deutschen Schrift sind zurückzuführen auf 2 Grundformen; diese sind der grade Strich und das Oval.

Die Bestandtheile der Buchstaben lassen sich in folgender Weise zusammenstellen: Vergleiche hierzu die Beilage.

A. Hauptzüge.

1) Der grade Strich als Grundstrich,
   a) mit gleichmäßigem Druck: n, m,
   b) Keilstrich: t, ſ, q,
   c) Doppelkeilstrich, oben und unten spitz, kommt z. B. vor im N, ist aber schwer schreibbar und wird deshalb meistens durch einen einfachen Keilstrich, oder durch eine schwach gebogene Wellenlinie ersetzt.
2) Das Oval,
   a) als ganze Form: O,
   b) in einer Hälfte als Halbbogen und Seitenbogen,
      α) der Halbbogen. Das in der Bogenlinie stehende Oval ist wagerecht in 2 Hälften geschnitten,
         aa) oberer Halbbogen: v hat ihn dreimal,
         bb) unterer Halbbogen: a hat ihn dreimal,
      β) der Seitenbogen. Das stehende Oval ist der Länge nach in 2 Hälften geschnitten,
         aa) linker Seitenbogen: C,
         bb) rechter Seitenbogen: Ʒ (obere Hälfte).
   c) In 2 an einander gelegten Hälften als Wellenlinie oder Schlangenlinie.
      α) Stehende Wellenlinie entsteht durch zwei an einander gesetzte Halbbogen oder Seitenbogen. Sie ist mehr oder weniger gebogen, je nachdem die Ovale, denen die Theile angehören, breiter oder schmäler sind,
         aa) linke Wellenlinie,
         bb) rechte Wellenlinie.

Die linke Wellenlinie fängt mit dem linken Seiten-

stücke eines Ovals an, die rechte Wellenlinie mit dem rechten.

β) Liegende Wellenlinie. Die Längsaxe der Ovale, deren Theile an einander gesetzt sind, liegen wagerecht, d. h. in der Richtung der Schreiblinie.

aa) obere Wellenlinie: L (unten), F (oben),

bb) untere Wellenlinie kommt nie vor.

B. Nebenzüge.

1) Der Anschwung kommt vor als
   a) linker Seitenbogen z. B. vor dem E,
   b) rechter Seitenbogen z. B. vor dem U,
   c) Wellenlinie, z. B. vor dem J.
2) Der Abschwung kommt vor als
   a) linker Seitenbogen, z. B. E,
   b) rechter Seitenbogen, z. B. S; der letzte Abschwung ist indeß meistens in einen Punkt zusammengezogen und vereinfacht.
3. Der Verbindungsstrich (Haarstrich) grade und gebogen.

Diese Zusammenstellung der Grundzüge scheint mir naturgemäß entwickelt, auch für Kinder faßbar und für Schule und Leben ausreichend zu sein. Die übrigen Buchstabenglieder, welche die meisten Wegweiser und Handbücher über den Schreibunterricht aufführen und in der Beilage zu dieser Arbeit unter Entbehrliche Glieder angedeutet sind, erschweren, wie mir scheinen will, den Kindern die Faßbarkeit der Buchstabenformen unnöthigerweise. Allerdings kommen die Formen vor, oder sie können vorkommen, aber viele sind auch ganz überflüssig. Die hier aufgeführten „Haken" sind doch im Grunde nur Seitenbogen, und jede weitere Unterscheidung ist für die Schule künstlich und überflüssig. Der Grundstrich in den „Ringeln" ist wieder nur ein Seitenbogen, über den Haarstrich später. Die „Punktschlinge", auch Punktschleife, soll z. B. da entstehen, wo ein Halbbogen sich anschließt, wie im kleinen a beim Anschluß des 2. Halbbogens, oder im r einmal unten und einmal oben; vergleiche auch b, B, O, r und viele andere Formen. Aber ist es denn nöthig, ja nur natürlich, daß z. B. im a der 2. (kleine) Halbbogen über den ersten (größern) hinübergreifen, gleichsam wieder rückwärts gehen und so einen Knopf oder Punkt bilden muß? Ist hier nicht ein bloßes Nebeneinanderstellen, Aneinanderreihen der einzelnen Züge die einfachste und natürlichste Construction? Nach meiner besten Ueberzeugung sind die so beliebten und oft mit Sorgfalt gepflegten Punktschlingen nicht nur ganz überflüssig, sondern gradezu schädlich. Dem Einführen dieses Zuges ist es zuzuschreiben, daß alle damit beschenkten Züge in den meisten Handschriften (auch in Henze's National-Handschrift) nicht mehr das den Kindern erklärbare halbe Oval

(Halbbogen), sondern ein unbestimmtes Bogenstück darstellen. Es ist mir aber nicht möglich, das für einen Gewinn zu halten. In den „Schleifen“ bildet der Grundstrich doch nur einen Keilstrich (entweder mit der Spitze nach oben, oder nach unten) oder eine schwach gebogene Wellenlinie; der Haarstrich aber ist nur reiner Verbindungsstrich, wie gleich erörtert wird.

Den Nutzen der besondern „C-striche“ habe ich nicht finden können. „Verbindungsschleifen“ sind jedenfalls für die Schule, wenn nicht überhaupt, überflüssig; sie gehören außerdem zu den Nebenzügen und, wenn man weiter analysiren will, zu den Seitenbogen. Die dann folgende Unterscheidung der Theilzüge in Bindestriche, Haarstriche, Anstriche ist für die Schule schwerlich zu verwerthen; jedenfalls fördert sie die Klarheit nicht.

Alle die zuletzt behandelten Buchstabenglieder scheinen dadurch entstanden zu sein, daß man aus Nebendingen, aus Haarstrichen, die nothwendig entstehen müssen, wenn man die Hauptzüge nicht jeden einzeln abgetrennt, sondern verbunden schreiben will, Grundzüge gemacht hat. Wohl sind im Körper des Menschen Sehnen von verschiedener Stärke, Länge und Form, die die Knochen verbinden, aber sie gehören doch nicht zum Skelett. So kommt gewiß die „Schleife“ vor; wer aber einmal die Entwicklung einer Buchstabenform, die jetzt die Schleife hat, z. B. l (deutsch oder lateinisch) durch die verschiedenen Jahrhunderte von den Zeiten der Römer an verfolgt hat, weiß, daß der Buchstabe die Schleife lange Zeit hindurch gar nicht hatte, daß also die Schleife kein Glied des Buchstabens war. Sie entstand erst, wie die Beilage erläutert, als man das Absetzen bei jedem Zuge oder Buchstaben für unpraktisch, weil zeitraubend, hielt, und deshalb das Ende des einen Zuges mit dem Anfange des folgenden verband. Dieser Verbindungsstrich kann aber doch wohl nicht ein Grundzug des Buchstabens werden! Es ist darum nach meiner Ansicht nicht zulässig, jede Form, jede Oese und Schleife, die einmal geschrieben werden kann, als Buchstabenglied anzusehen und zu behandeln. Es ist auch auf diesem Gebiete viel zu vereinfachen und zu sichten, aber nur, nachdem man die Geschichte der Buchstabenformen studirt hat.

3. Die Buchstabenformen der deutschen Preis-National-Handschrift.

Wollte ich die sämmtlichen Formen dieser Handschrift einer Beurtheilung unterziehen, so müßte ich zuvor die Grundregeln, welche als Maßstab für die Beurtheilung dienen sollen, sachlich entwickeln. Diese Regeln müßten nicht vom subjectiven Ge-

ſchmacke dictirt ſein; ſie müßten auf jedes warum? eine ſachlich begründete Antwort haben, nicht aber dabei ſtehen bleiben: Ich finde das hübſcher, ſchlanker, edler, eleganter und dergleichen. Ueber den Geſchmack iſt nun einmal nicht zu ſtreiten; und weil der ſo verſchiedene Geſchmack bei Beurtheilung einer Form in erſter Linie in Frage kommt, ſo iſt es erklärlich, daß das Urtheil der Schreiblehrer über Buchſtabenformen ſo ſehr von einander abweicht. Subjective Regeln und Regelchen können darum auf allgemeine Anerkennung keinen Anſpruch machen, ſondern nur ſachlich begründete Regeln, denen jeder für Gründe zugängliche Menſch ſeine Anſicht unterordnen kann und muß. Dieſe Regeln aber zu entwickeln, würde hier zu viel Raum fordern. Ich muß mich darum darauf beſchränken, das aus der bezeichneten Handſchrift herauszunehmen, was ſich kurz ſachlich begründen läßt.

Für das C gebraucht A. Henze eine Form, die der in der Beilage (drittletztes C) nur angedeuteten ähnlich iſt. Ebenſo iſt aus den Formen, welche der Buchſtabe im Laufe der Jahrhunderte durchgemacht hat, eine kleine Auswahl aufgeführt. Denn es iſt nicht möglich, einen Gegenſtand zu beherrſchen, ohne ſeine Geſchichte zu berückſichtigen. So iſt nicht möglich, einen Buchſtaben richtig zu beurtheilen, ohne ſeine geſchichtliche Entwickelung zu verfolgen. Heinrich Brugſch*) ſagt: Die uns ſo geläufige Zahl von Zeichen iſt nicht mit einem male zur Welt gekommen, wie Athene dem Haupte des Zeus entſprang, „ſondern die Geburt der Buchſtaben iſt der Endpunkt einer Reihe von Verwandlungen, deren verſchiedene Stadien mit den Entwicklungsperioden der auf geiſtigem Gebiete vor- und fortſchreitenden Menſchheit in einem nicht zu leugnenden Zuſammenhange ſtehen. Unſre Buchſtaben ſind das Schlußreſultat langer Rechnungen, deren Factoren für uns verloren zu ſein ſcheinen.“ Herr Henze geht über dieſen gewiß ſehr wahren Satz noch weit hinaus, indem er aus einem einzigen geſchriebenen Worte alle Eigenthümlichkeiten des Schreibers wieder herausleſen kann, welche auf die Geſtaltung der Buchſtabenzüge ihren Einfluß ausgeübt haben. Damit wird alſo zugeſtanden, daß die Handſchrift ſogar jedes einzelnen Menſchen ſich nach der ganzen Eigenthümlichkeit der Perſon nicht blos geſtaltet, ſondern geſtalten muß, daß die Handſchrift das Product iſt, zu welchem die geiſtigen Kräfte die Factoren bilden. Wir können hier nicht unterſuchen, wie weit ſolche Folgerungen berechtigt ſind**); aber das iſt einmal ſicher,

*) Bildung und Entwicklung der Schrift. Seite 4.

**) Schon 1855 fand ich derartige Beurtheilungen von A. Henze mit der in Holzſchnitt wiedergegebenen Schriftprobe in der Leipziger Illuſtrirten Zeitung. Preis einer Beurtheilung 4 Thaler. Jetzt verſendet Herr Henze gedruckte Formulare mit 70 beantworteten Fragen für 2 (oder 1?) Thaler. Die Einſendung eines einzigen geſchriebenen Wortes genügt Herrn Henze,

daß das deutſche Volk ſeine Buchſtaben nicht zu einer Zeit in die reinſten, edelſten, dem Deutſchthum entſprechende Formen hat bringen können oder noch bringen kann, wo deutſches Weſen zertreten war, wo aller Tand und Plunder des Auslandes mehr galt, als deutſche Einfachheit und Biederkeit, wo die größte Ueberladung in Kleidung, Architectur ꝛc. für die größte Schönheit gelten konnte. Formen, die in ſolcher Zeit entſtanden ſind, können nicht für die ſchönſten, nach Form und Geiſt ausgezeichnetſten gelten; ſie ſind auch Kinder der Zeit. —

Die kleine Zuſammenſtellung der Uebergangsformen des C zeigt, wie die alte egyptiſche Hieroglyphe (Gefäß mit Henkel) der Stammvater der ganzen Reihe iſt. Daß in der griechiſchen jüngeren Schrift der Henkel an der rechten geſchrieben iſt, hat darin ſeinen Grund, daß die Reihen dieſer Schrift von der linken zur rechten Seite liefen, während man früher von rechts nach links ſchrieb. Die weitere Verfolgung zeigt, wie man ſchon recht bald die altrömiſche eckige Form abrundete, was ſchon durch das raſchere Vorwärtskommen geboten war. Schon früh traten Anhängſel oben am Ende oft in ganz ſeltſamen Formen auf; ſie ſind als ſehr entbehrlicher, nur den Geſchmack des Schreibers befriedigender Schmuck zu betrachten. Auch im 13. und 14. Jahrhundert wird die Form durch übermäßig hervortretende Ausbildung von Nebendingen oft recht undeutlich. Man muß eben immer die Frage ſich vergegenwärtigen, was genügt, um den Grundtypus zu wahren und was iſt Zuthat, Schmuck?

Aus der Vergleichung dieſer Formen kann ich keine andere Ueberzeugung gewinnen, als die, daß es keine einfachere und natürlichere Darſtellung des C geben kann als den linken Seitenbogen (letzten 2 Formen des C). Setzt man den Vorſchwung, entweder aufgerollt oder durchgeſchwungen daran, ſo wüßte ich nicht, was den beiden Formen, von denen die eine die lateiniſche, die andere die deutſche ſein kann, fehlen ſollte. Die Form, welche Herr Heuze für eine ebenſo durch ächten deutſchen Character, wie durch Schönheit, Glätte und Schreibfähigkeit ausgezeichnete Form ausgiebt, hat ihre Wiege in den Canzleiſtuben und war beliebt zu Ende des 17., im 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts, als die Canzliſten es beliebten, die einfachſten Züge möglichſt bunt und umſtändlich zu geſtalten, und als das deutſche Volk entweder gar nicht ſchrieb oder aber den Canzliſten die Buchſtaben in völliger Unkenntniß nachſchnörkelte. Wer wußte denn damals, ob eine Form rein und edel war, und wie viele Schreiblehrer haben noch jetzt für ihre Beurtheilung keinen

um über Beruf, Talente, Temperament, Leidenſchaften, Glück in der Liebe ꝛc. ꝛc. Auskunft zu geben.

andern Maßſtab, als — ihren Geſchmack? Wo war ferner das Deutſchthum? das ſich in der von Herrn A. Henze gebotenen Form doch finden muß, wenn ſie ſich „durch ächten deutſchen Character auszeichnen“ ſoll. Iſt die Form, welche die einfachſten Züge durch weite Umwege und unnöthige Verbindungen darſtellt, die einfachſte? Die Umſtändlichkeit und Weitläufigkeit der Form ſoll doch wohl nicht das characteriſtiſch Deutſche ſein! —

Aber wir wollen einmal zugeben, Herr Henze hätte in ſeinem C wirklich die beſte deutſche Form gegeben, indem er den linken Seitenbogen durch 3 Züge: die ſtehende Wellenlinie, die liegende Wellenlinie und den unteren Halbbogen oben an der Spitze erſetzt, weshalb iſt dieſe Conſtruction verlaſſen bei den Buchſtaben O, Q, A, G, deren erſter Zug zu derſelben Zeit ebenſo geſchrieben wurde, wie das C? Sind doch auch alle dieſe Buchſtaben allmählig aus der eckigen Form in die runde übergegangen. Zur Widerlegung der Anſicht, als könne bei der einfachen Form des O wohl nichts anderes entſtanden ſein, als ein Oval, führt die Beilage einige Uebergangsformen dieſes Buchſtabens an, die zeigen, in wie mannigfaltiger und oft origineller Weiſe man die für das O nöthige Oeffnung (das Princip) darzuſtellen geſucht hat. Sollte die Handſchrift conſequent bleiben, ſo müßte ſie auch hier den erſten linken Seitenbogen durch dieſelben zwei Wellenlinien erſetzen, wie bei dem C. Herr Henze beging ferner keinen Verſtoß gegen den Charakter ſeiner Schrift, (von der Form des C aus beurtheilt), wenn er auch das K, k, V, W, D, B, E in der Form, oder in einer ähnlich verſchnörkelten gab, welche die Beilage aufführt.

Der Haken (Halbbogen) oben am C verdient noch erwähnt zu werden. In früherer Zeit fand ſich dieſer höchſt überflüſſige Kopfputz auch am E, L, B. So gut wie dieſe Buchſtaben ihn abgeworfen und durch den Anſchwung entbehrlich gemacht haben, ebenſo gut können ihn auch C, K und F, welche ihn noch oft haben, entbehren. Er verurſacht ein Abbrechen der Reihe, macht ein Zurückgehen der Hand nöthig und fördert die Deutlichkeit nicht, während er die Schreibflüchtigkeit geradezu hindert. Eine Handſchrift aber, die unſrer Zeit, in welcher ſo viel, ſo raſch geſchrieben werden ſoll und muß, genügen und auf Einfachheit und Reinheit Anſpruch machen will, muß derartige Hinderniſſe vermeiden, ſo weit es ohne Schaden für die Deutlichkeit der Form möglich iſt.

Auch die Form des N und M iſt keineswegs die einfachſte und reinſte. Oder glaubt man, es ſei dem Buchſtaben damit ein deutſcher Character gegeben, wenn man einen einfachen Strich durch eine Schleife und den letzten Zug, der ſich durch eine einzige Wellenlinie ſehr gut darſtellen läßt, mit einem Halbbogen und einem Seitenbogen giebt? Man fürchtete wohl die Aehnlich-

keit mit dem kleinen lateiniſchen m; dieſe iſt aber damit nicht aufgehoben, ſondern nur ein wenig verhüllt. Und iſt es denn ein Unglück oder unnatürlich, wenn das Kind Aehnlichkeit mit der Mutter hat? Es iſt vergebliches Bemühen, unſre deutſchen Buchſtaben als ſolche darzuſtellen, die von den lateiniſchen unabhängig daſtehen. Sie können ihren Geburtsſchein, den ſie mit der lateiniſchen Handſchrift gemeinſam haben, nicht verleugnen; ſie haben denſelben Knochenbau.

In dem kleinen p iſt eine Form gegeben, die nach der Abſtammung etwas für ſich hat. Da indeß die Form bei raſcher Schrift ſehr leicht in ein z übergehen kann, ſo genügt ſie der allererſten Anforderung, welche an eine Handſchrift geſtellt werden muß, der Deutlichkeit, nicht. Deutlich aber iſt ein Buchſtabe nur dann, wenn er mit keinem andern Buchſtaben zu verwechſeln iſt und nicht erſt aus dem Zuſammenhange errathen zu werden braucht.

Schließlich iſt nicht recht einzuſehen, weshalb den Buchſtaben S, N, M, R, W, X, J der Anſchwung fehlt, während E, V, Z, Y, U, T und H ihn haben. Wie oben bei Erörterung der Grundzüge ſchon geſagt, iſt der Vorſchwung etwas Nebenſächliches, das fehlen kann, ohne den Buchſtaben undeutlich zu machen, deſſen Fehlen aber die Form kahl erſcheinen läßt. Die Inconſequenz wäre nur dadurch erklärlich, daß das abwechſelnde Weglaſſen den Zug als eine Zuthat characteriſiren ſoll.

Bei Durchſicht des 7. Heftes der ſchon erwähnten „Schönſchreibe-Hefte", das einreihige Vorſchriften enthält, iſt mir aufgefallen, daß nur einige Sprüchwörter und Bibelſprüche, vorzugsweiſe aber Sätze aus der Moral genommen ſind. Aus der Geſchichte, Geographie, den Naturwiſſenſchaften ꝛc. iſt nur der eine Satz vorhanden: Cöln liegt am Rheine. Wir glauben, daß dieſe Vernachläſſigung der Realien nicht gerechtfertigt iſt.

Es ſcheint überhaupt bei Auswahl der Vorſchriften nur darauf abgeſehen geweſen zu ſein, einen einigermaßen behaltenswerthen Satz mit dem betreffenden Anfangsbuchſtaben zu finden. Nach meiner Anſicht iſt aber die Schreibſtunde zunächſt Schreibſtunde; es ſoll darum die Vorſchrift in erſter Linie eine gute Schreibübung für den betreffenden Buchſtaben bieten, folglich den zu übenden Buchſtaben, oder eine verwandte Form möglichſt oft enthalten. Daß daneben der Satz nach ſeiner Form gut, nach ſeinem Inhalte aber ſchreibens- und behaltenswerth ſein muß, iſt ſelbſtverſtändlich. Ich kann z. B. nicht finden, welche Vorzüge die Vorſchrift: „Cöln liegt am Rheine" für das Ueben des C hat; mir ſcheint hier z. B.: „Chriſtoph Columbus entdeckte Amerika 1492" viel geeigneter zu ſein. Von dieſem Geſichtspunkte aus, den ich für ſachlich begründet erachte, würden die Vorſchriften des 7. Heftes faſt ohne Ausnahme, aber auch

manche Vorschriften in den übrigen 6 Heften durch bessere zu ersetzen sein; so z. B. aus Heft 7: Befiehl dich Gott, sei stark in Noth. Die Dankbarkeit ist eine Tugend. (Des Inhalts wegen) Eigennutz trübt die Freundschaft. Geiz ist eine Wurzel alles Uebels. Kein Mensch ist frei von Fehlern. Hochmuth kommt vor dem Falle. Viel Naschen macht leere Taschen. Jedem das Seine ist nicht zu viel. Lerne das Gute früh erkennen. Nütze die Zeit, denn sie ist kostbar ꝛc. ꝛc.

4. Schluß.

Dem vielen, fast ungetheilten Lobe gegenüber, das, wie im Eingange dieses Artikels erwähnt wurde, sowohl der „National-Handschrift“ wie den Henze'schen Schreibheften gespendet ist, habe ich mich hier darauf beschränkt, die Mängel, welche nach meiner festen Ueberzeugung entschieden dabei hervortreten, theilweise klarzustellen; dabei will ich indeß gern gestehen, daß die Herstellung, der Preis und die Ausstattung der Schreibhefte anerkennenswerth sind. Nach allem aber kann ich nur die Ansicht gewinnen, daß Herr A. Henze viel zu viel verspricht, wenn er sagt, daß er in dem „National-Alphabete“ dem deutschen Volke „die schönste, nach Form und Geist ausgezeichnetste Schrift, eine Schrift, die sich ebenso durch ächten deutschen Character, wie durch Schönheit, Glätte und Schreibfähigkeit auszeichnet“ bieten könne. Ich vermisse in der Schrift die streng durchgeführte Einheit des Characters, die größte Einfachheit der Formen, die nöthige Berücksichtigung der Schreibflüchtigkeit, kurz ein Arbeiten nach festen sachlich zu belegenden Grundsätzen. Und wenn von einer Beachtung der historischen Entwicklung der Buchstabenform überhaupt die Rede sein kann, so sind dem controlirenden Auge viele Auswüchse entschlüpft. Diese Mängel sind umsomehr zu beklagen, als die Handschrift in Folge des nationalen Aufschwungs nach 1866 ein sehr dankbares und gläubiges Publikum gefunden hat.

Unser deutsches Volk wird erst wieder anfangen, die Schrift in der reinsten, einfachsten und seinem Wesen und seinen Bedürfnissen am meisten entsprechenden Form zu gestalten, wenn es sich seiner ganzen Größe und Kraft auch auf politischem Gebiete erst recht bewußt geworden ist. Aber auch dann wird die Handschrift nicht plötzlich hervortreten, sondern sie muß in dieser für ihr Gedeihen nothwendigen Temperatur auch erst zeitigen und reifen. Haben nicht auch die Schriften der Römer, Griechen und anderer Völker sich dann am schönsten entfaltet, als das Reich in Blüthe stand? Auf welche Zeit folgte die in ihrer Schönheit und Großartigkeit noch nicht übertroffene gothische Schrift? Sie ist freilich für unsere Bedürfnisse als gewöhnliche

Schrift nicht brauchbar, aber damals genügte sie dem Bedürfnisse vollständig und entsprach dem Geiste der Zeit.

Ich glaube überhaupt, daß es Herrn A. Henze und jedem andern mit dem Uniformiren der deutschen Handschrift ähnlich gehen wird, als es Karl V. mit seinen Pendeluhren erging. Wenn die Henze'schen Beurtheilungen der Handschrift in 70 Fragen sich auf den Satz gründen müssen, und das müssen sie, wenn sie nicht zur reinen Speculation herabsinken wollen, auf den Satz, daß die Handschrift jedes Einzelnen sich nach seiner ganzen Eigenthümlichkeit bilden muß, sollten denn alle so verschiedenen Stämme des großen deutschen Volkes auf die Dauer ein und dieselbe Handschrift ihrem Wesen, ihrer Anschauung entsprechend finden? Ich glaube das nicht. Die Handschriften werden sich bald wieder auseinander zweigen, ohne darum ihre Zusammengehörigkeit aufzugeben. Giebt es doch in einer Schulklasse bei gleichem Unterrichte und bei ziemlich gleichem Alter der Kinder auch noch nicht zwei völlig gleiche Handschriften! Und je älter die Schüler werden, desto mehr gehen die Schriften auseinander, so daß der Lehrer bei dem Corrigiren meistens schon aus der Schrift abnehmen kann, wessen Arbeit er vor sich hat. Wird es z. B. je möglich sein, die verschiedenen deutschen Mundarten durch eine noch so tadellose zu verdrängen? Hat das französische Volk, das in der That ein oberstes Schiedsgericht über Orthographie und Aussprache besitzt, wirklich im ganzen Lande Uebereinstimmung in diesen Dingen? Im Gegentheil: die Akademie kann vorschreiben, was sie will; das Volk schreibt und spricht nach seinem Gefallen. Derartige Dinge entstehen nicht schablonenmäßig und lassen sich deshalb auch nicht schablonenmäßig einführen, wie ein Exercier-Reglement. Die Schule mag durch ihre Disciplin noch eine gewisse Gleichmäßigkeit festhalten, aber sie darf nicht glauben, daß dieselbe Gleichmäßigkeit für das spätere Leben bleibt. Wenn sich die Factoren ändern, so ändert sich auch das Product. Nun aber ändern sich die beim Schreiben wirksamen Factoren: Hand, Auge, Auffassung, Richtung des Geschmacks ꝛc. ꝛc. nicht blos in dem verschiedenen Lebensalter und durch die verschiedene Berufsthätigkeit sehr bedeutend, sondern es sind diese Factoren bei den verschiedenen Stämmen des deutschen Volkes wirklich nicht dieselben. Man kann also dann auch nicht dasselbe Product fordern.

Obwohl ich annehmen muß, daß meine oben ausgesprochene Ansicht dem vielen Lobe gegenüber jetzt isolirt dasteht, so habe ich doch nach langem Ueberlegen mich entschlossen, meine innerste Ueberzeugung nicht zurückzuhalten. Der Zweck dieser Arbeit ist Klärung der Sache. Eine Entgegnung, die mich auf sachlichem wissenschaftlichen Gebiete über diesen Gegenstand eines

Beſſern belehren kann, verpflichtet mich zu großem Dank, da ich keineswegs glaube, den Stein der Weiſen hier gefunden zu haben.

Lüneburg, 20. Febr. 1871. **F. Hoffmeyer,**
Reallehrer.

VI.

Recenſionen.

1. **Weltgeſchichte für Haus und Schule** von Ferdinand Schmidt. Mit Illuſtrationen von Profeſſor Georg Bleibtreu. Berlin. Verlag von Albert Goldſchmidt.

Im Intereſſe der Jugend freuen wir uns ſtets, wenn wir Gelegenheit haben, unſere Collegen auf ein neues Werk von Ferdinand Schmidt aufmerkſam zu machen. Längſt ſind ja ſeine Schriften von hervorragenden Pädagogen und ſelbſt von den Koryphäen der Wiſſenſchaft als muſtergültige Jugendlectüre anerkannt worden. — Das obengenannte Werk, deſſen erſter Band uns vorliegt, iſt auf vier Theile berechnet. Es wird die geſammte Geſchichte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart umfaſſen. Der erſte Band enthält die Geſchichte des Alterthums bis zum Tode des Kaiſers Auguſtus. In jener edlen, klaren und echt volksthümlichen Darſtellungsweiſe, wie ſie in ſo hohem Grade Ferdinand Schmidt eigen iſt, werden dem Leſer die characteriſtiſchen Seiten aus dem Leben der wichtigſten orientaliſchen Völker und ihre Thaten vorgeführt, worauf eine ausführlichere Mittheilung der Geſchichte der Griechen und Römer folgt. Ueberall weiß der Verfaſſer in meiſterhafter Weiſe durch treffende Vergleiche, durch eine edle und feſſelnde Sprache, durch anziehende Schilderungen, namentlich in Betreff des Wohnplatzes, deſſen gewichtiger Einfluß auf die Lebensweiſe und das Denken der Völker ſtets gebührend hervorgehoben wird, ſoviel als möglich die directe Anſchauung zu erſetzen, das Verſtändniß des innerſten Weſens eines Volkes zu erſchließen und den Geiſt des Leſers unwillkürlich auf den tieferen Gehalt des Geſchehenen zu lenken. Wer z. B. in der Schmidt'ſchen Darſtellung die Geſchichte des römiſchen Volks geleſen hat, der kann nicht im Unklaren darüber bleiben, durch welche Mittel das Glück des Einzelnen, des Hauſes und des Staats nicht zu begründen und feſtzuhalten iſt. — Die dem ſchönen Werke eingefügten Illuſtrationen von Bleibtreu verleihen demſelben neben dem litterariſchen auch einen hohen künſtleriſchen Werth. Der Name des Künſtlers bürgt dafür, daß hier nur wirklich Gediegenes geboten wird. Dem erſten Band ſind als prächtiger Schmuck die folgenden Kunſtblätter beigegeben: die Pyramiden, Perikles bei Phidias, Hannibals Sieg bei Cannä, Cäſar und Arioviſt. Es liegt ſomit ein Werk vor, das ſich den früher erſchienenen Schriften des um die Jugendbildung ſo hochverdienten Verfaſſers in ebenbürtiger Weiſe anreiht. Der Verleger hat dazu alles gethan, um die Anſchaffung möglichſt zu erleichtern. Das Werk iſt ſowohl in einzelnen Lieferungen à 5 Sgr., als auch in Bänden zu beziehen. Der vorliegende Band bildet ein abgeſchloſſenes Ganzes und kann unabhängig von den folgenden bezogen werden. — Wer es mit der Jugendbildung im Beſonderen und der geiſtigen und ſittlichen Hebung des Volkes im Allgemeinen ernſtlich und aufrichtig meint, der kann nicht oft und dringend genug auf die Schriften von Ferdinand Schmidt, unter denen das obengenannte durch ſeine innere Gediegenheit

einen hervorragenden Platz einnimmt, als auf ein vorzügliches Mittel zur Erreichung jenes Zweckes aufmerksam machen, damit sie möglichst Vielen eine reiche Quelle der Belehrung und Veredlung des Geistes und Herzens werden.

---

2. Weltgeschichte in Biographien. Für Volksschulen bearbeitet von Hermann Kahrßen. Erster Theil: Alte Geschichte (mit Ausnahme der deutschen) bis auf Julian den Abtrünnigen. Leipzig 1868. Julius Klinkhardt.

Das vorliegende Buch führt zunächst die wichtigsten orientalischen Völker des Alterthums vor und giebt dann aus der griechischen und römischen Geschichte eine Anzahl von Biographien. Bei Abfassung derselben hat der Verfasser sich von folgenden Grundsätzen, denen wir unsere volle Zustimmung geben, leiten lassen: 1) Bei Beurtheilung einer geschichtlichen Person muß man sich in die Zeit, in welcher sie lebte und wirkte, hineinversetzen und stets den reinmenschlichen, nie einen confessionellen Maßstab an sie und ihre Handlungen legen und 2) muß man sie im Lichte der Gegenwart betrachten, damit sie uns diene, einen richtigen Einblick in die Verhältnisse unserer Zeit zu gewinnen. Den ersten Punkt stets gehörig im Auge zu behalten, ist allerdings nicht leicht, aber auch nicht unmöglich, wie wir selbst aus unserer Praxis wissen und wie auch der Verfasser des vorliegenden Buches in der Art und Weise seiner Darstellung der geschichtlichen Personen beweist. Da auch die Auswahl des geschichtlichen Materials eine zweckentsprechende ist, so eignet sich diese Weltgeschichte in Biographien zum Gebrauch in Volksschulen in vorzüglicher Art.

---

3. Geschichte der neueren Zeit (Weltgeschichte, III. Bändchen), Geschichte der neuesten Zeit (Weltgeschichte, IV. Bändchen). Für Schule und Haus faßlich dargestellt von Paul Frank. Leipzig 1867. Verlag von C. Merseburger.

Die beiden vorliegenden Bändchen der aus vier Theilen bestehenden Weltgeschichte des oben genannten Verfassers enthalten die Geschichte vom Anfang der Reformation an bis zur Gegenwart. Der Verfasser hat es verstanden, bei aller Kürze, in welcher er das reiche geschichtliche Material dieses Zeitraums dem Leser vorführt, nicht trocken und dürre in seiner Darstellung zu werden. Durch kleine Züge aus dem Leben hervorragender geschichtlicher Personen und durch Einflechtung historischer Gedichte, weiß er das Interesse für seine Gegenstände stets rege zu halten. Dabei hat er sich mit gutem Erfolge in Betreff der Darstellung der wahren Popularität befleißigt, die nicht mit einer gewissen Oberflächlichkeit und Seichtigkeit zu verwechseln ist, sondern sich bemüht, in einfacher und klarer Weise die geschichtlichen Thaten zu erzählen. Er hat darum nicht zu viel gesagt, wenn er die Art seiner Darstellung eine „faßliche" nennt. Für die Schule sind diese Bücher zwar weniger direct zu verwerthen, aber reifere Schüler werden doch dieselben mit Nutzen zur Vorbereitung auf die Geschichtsstunden und zur Wiederholung des Gelernten gebrauchen können.

---

4. Abriß der Geschichte der Preußischen Monarchie von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Von Dr. Ludwig Stacke, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Fulda. Oldenburg 1868. Gerhard Stalling.

Mit der neuesten Machtausdehnung und der stets steigenden Bedeutung des preußischen Staates gewinnt auch die Geschichte desselben ein immer lebhafteres Interesse nicht nur für die früheren Mitglieder dieses Staates und die, welche es in der neuesten Zeit geworden sind, sondern auch für die,

Digitized by Google

welche es noch nicht sind, aber ganz gewiß noch einmal demselben angehören werden. — In dem vorliegenden Abrisse der preußischen Geschichte wird uns nun Gelegenheit geboten, wenigstens eine gute Uebersicht über dieselbe zu gewinnen. Bei Abfassung derselben war es die Absicht des Verfassers, „die wichtigsten Momente einerseits in knapper Form zu geben, andererseits aber kein dürres Gerippe, sondern ein möglichst lebensvolles Bild zu liefern." Wir müssen gestehen, daß diese Absicht vollkommen erreicht worden ist. Die älteste Geschichte Preußens ist verhältnißmäßig kurz, die neuere, besonders die Glanzperioden des Staates, also die Zeiten des großen Kurfürsten, Friedrich II. und Wilhelm I., ausführlicher behandelt. Stets sind dabei die Resultate der neuesten Forschungen berücksichtigt worden, und es freut uns, daß der Verfasser endlich einmal den alten Irrthum, der seit Jahrhunderten von einem Buche in das andere übergegangen ist, berichtigt, den nämlich, daß die Marken für ein Darlehn, welches der Burggraf Friedrich dem Kaiser Sigismund geleistet, an die Hohenzollern gelangt seien. Einer ähnlichen Berichtigung bedarf noch das Wort des heldenmüthigen Polen Kosciuszko: Finis Poloniae S. 61. — Sonst ist das Buch in Hinsicht der Form und des Inhalts mit Sorgfalt gearbeitet und verdient eine ebenso günstige Aufnahme, als die „Erzählungen aus der Geschichte" desselben Verfassers bereits gefunden haben.

---

5. **Geschichte des brandenburg-preußischen Staates.** Von F. Voigt, Professor an der Realschule und Mitglied des Vereins für Geschichte der Mark Brandenburg zu Berlin. Zweite verbesserte Auflage. Zwei Theile. Berlin 1867. Ferd. Dümmler's Verlagsbuchhandlung.

Die zweite Auflage dieses gediegenen Werkes ist durch Hinzufügung der großen Begebenheiten der letzten Jahre vervollständigt und hier und da durch kleine Aenderungen verbessert worden. Für diejenigen, welche die historische Arbeit des auf geographischem Gebiete schon längst rühmlichst bekannten Verfassers noch nicht kennen, sei bemerkt, daß sie die Resultate eifriger Quellenstudien und eigener Forschungen des Verfassers enthält. Der innige Zusammenhang der preußischen mit der deutschen Geschichte ist überall festgehalten, allerdings nur insoweit, als es zum gegenseitigen Verständniß beider nothwendig war. Angehängt sind dem Werke eine interessante Uebersicht über das allmähliche Werden und Wachsen des preußischen Staates, wie er sich aus verhältnißmäßig kleinen Anfängen zur europäischen Großmacht herausgebildet hat, und mehrere genealogische Tabellen, die gewiß das Verständniß erleichtern werden. Die Darstellung ist einfach, zuweilen zwar etwas zu nüchtern und schwunglos, aber klar und stets sich bestrebend, reine Objectivität zu bewahren. Wer in eingehender Weise mit der preußischen Geschichte sich beschäftigen will, dem empfehlen wir dieses Buch angelegentlichst.

---

6. **Grundriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte in Verbindung mit der deutschen.** Von F. Voigt, Professor an der königlichen Realschule zu Berlin. Vierte Auflage. Berlin 1867. Ferd. Dümmler's Verlagsbuchhandlung.

Dieser Grundriß ist nicht ein einfacher Auszug aus der eben vorher genannten Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates desselben Verfassers, sondern in gewisser Weise eine gänzlich unabhängige Arbeit davon, indem der allgemeinen deutschen Geschichte mehr Raum gewährt worden ist. Wenn in der Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates die deutsche Geschichte nur insofern berücksichtigt worden ist, als sie nothwendig zum Verständniß der preußischen dient, so tritt in dem vorliegenden Grundriß letztere vollständig selbständig auf, was geboten war, wenn der Zweck desselben erreicht werden sollte. Er ist nämlich hauptsächlich für solche Klassen

beſtimmt, in welchen nur die deutſche und die preußiſche Geſchichte gelehrt werden. „Um ſeinen Gebrauch bequemer zu machen, falls abwechſelnd die eine oder die andere abgehandelt werden ſoll, wurde er in kleine, leicht überſichtliche Abſchnitte zerlegt, die zwar jene beiden getrennt aufführen, dabei aber im engſten Zuſammenhange mit einander ſtehen.“ Durch verſchiedenen Druck iſt der ganze Inhalt auf zwei Curſe vertheilt, wodurch dem Lehrer die Auswahl des für ſeine Schüler Paſſenden ſehr erleichtert wird. Die wiederholten Auflagen beweiſen, daß das Buch ſich ſchon viele Freunde erworben hat. Wir wünſchen der neuen Auflage, welcher die Hauptdaten der neueſten Geſchichte hinzugefügt worden ſind, dieſelben noch in bedeutend größerer Zahl. **U.**

---

7. Practiſches Aufgabenbüchlein zu deutſchen Schulübungen für die Hand der Kinder. Von Moritz Schlimpert. 1. Heft. Untere und mittlere Stufe. Achte Auflage. Meißen 1870. Verlag von H. W. Schlimpert. 3 Ngr.; in Partien 2½ Ngr.

Der Verfaſſer will dadurch, daß er den Kindern dies Aufgabebuch in die Hand giebt, in der Schule ſelbſt Zeit ſparen. Die kleine Schrift enthält ſehr reichliches Material für häusliche ſchriftliche Uebungen nach allen Richtungen hin, hauptſächlich aber im Anſchluß an grammatiſche Regeln. Unter Anleitung eines ſtrebſamen Lehrers kann es viel Nutzen bringen.

---

8. Praktiſches Handbuch für den Unterricht in deutſchen Stilübungen von Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der Louiſenſchule zu Berlin. Zweite Abtheilung. 3. Auflage. Berlin. Nicolaiſche Verlagsbuchhandlung. 1869. VI. u. 267.

Die Stoffe ſind nach folgenden Rubriken geordnet: 1. Fabeln. 2. Erzählungen. 3. Parabeln. 4. Mährchen und Sagen. 5. Erzählungen nach Gedichten. 6. Erzählungen aus der Weltgeſchichte. 7. Briefe. 8. Beſchreibungen. 9. Erklärung ſynonymer Ausdrücke. 10. Auseinanderſetzungen. Jeder Rubrik geht eine kurze Einleitung voran, welche das weſentliche über das Weſen der zu behandelnden Stilart und dankenswerthe pädagogiſche Fingerzeige bei der Behandlung derſelben enthält. Bei den Gedichten ſind hier und da geſchichtliche Notizen beigegeben. (Das Gedicht „Unten und Oben“ von Wagemann halten wir wegen ſeiner innern Unwahrſcheinlichkeit nicht geeignet zu einer ſtiliſtiſchen Uebung.) — Das Buch empfiehlt ſich nicht nur durch ſeine Reichhaltigkeit, ſondern auch durch den pädagogiſchen Takt, mit welchem die Stoffe ausgewählt ſind.

---

9. Behandlung poetiſcher Sprachſtücke zu ſtiliſtiſchen Zwecken. Von C. Seydel, Rector der gehobenen Bürgerſchule zu Züllichau. Leipzig. Fr. Brandſtetter. 1870.

Wenn wir auch nicht denjenigen Pädagogen beiſtimmen, welche ſich gegen die Uebertragung poetiſcher Stücke in Proſa ausſprechen (W. Rehm, deutſche Stilübungen. S. 108. — J. M. Joſt, die Schule des freien Gedankenausdrucks. S. 18.), ſo können wir doch auch nicht das Wort des Verfaſſers in der Vorrede, daß die Aufſatzübungen ſich an den Lehrſtoff anſchließen ſollen, in ſeiner Beſchränkung anerkennen. Nur ſo viel iſt zuzugeben, daß bis zu einem gewiſſen Lebensalter, wo der Geiſt noch nicht die nöthige Reife und Selbſtändigkeit erlangt hat, die Stilübungen ſich nur auf Reproductionen mit geringerer oder größerer Freiheit in der formellen Darſtellung beſchränken können. Daß aber dazu jeder beliebige Stoff, auch der vom Lehrer frei vorgetragene, z. B. aus der Geſchichte, der Naturkunde u. ſ. w. ſich eignet, oder auch, daß freie Aufſätze, nachdem ſie in der Klaſſe gemeinſam

besprochen sind, wobei die Kinder aus ihrem Gedankenreiche selbst Material mit herbeischaffen können, ausgearbeitet werden müssen, ist wohl ziemlich allgemein anerkannt. Bei der Behandlung poetischer Stücke zu stilistischen Zwecken liegt sogar die Gefahr nahe, daß dadurch der eigentlich poetische Hauch und damit die Wirkung des Gedichtes auf das Gemüth vernichtet wird.

Der Verfasser will durch praktische stilistische Ausführungen eine Handreichung darbieten, in den obern Klassen der gehobenen Bürgerschule oder der höhern Töchterschule poetische Lesestücke zu dergleichen Uebungen zu verwenden. Er hat dazu eine Anzahl klassischer Stücke aus allen Gattungen der deutschen Poesie ausgewählt z. B. der Wilde von Seume, der blinde König von Uhland, die Hoffnung von Geibel, Wilhelm Tell von Schiller, Zufriedenheit von Miller u. a., welche er nach verschiedenen Gesichtspunkten bespricht, so daß sich an jedes Gedicht mehrere Themata zu Aufsätzen anschließen, die meistentheils den poetischen Anforderungen gerecht werden. Einzelne Themata, z. B. „Glück und Glas, wie leicht zerbricht das" im Anschluß an Uhlands Gedicht: „das Glück von Edenhall"; „Tell, ein wahrer Held, eine Rede an seinem Grabe", im Anschluß an Uhlands „Tells Tod"; „Freuden in Leiden" mit Heranziehung von Bibelstellen zu Geibels Gedichte: „Und dräut der Winter noch so sehr mit trotzigen Geberden" sind nicht glücklich gewählt. Im Uebrigen aber entspricht das fleißig gearbeitete Buch dem vom Verfasser ausgesprochenen Zwecke.

---

10) **Die Lehre vom deutschen Stil** oder praktische Anleitung zum richtigen deutschen Gedankenausdrucke für die obern Classen der Volksschulen, höhere Mädchenschulen, Schullehrerseminarien und einzelne Classen der Realanstalten und Gymnasien, wie zum Privatgebrauche. Von Ernst Ludwig Ritsert und Dr. Fridolin Wagner, Schulinspector und Lehrer der höhern Mädchenschulen zu Darmstadt. Neunte Auflage. Darmstadt 1869. Joh. Phil. Diehl. VII. und 472.

Das Buch ist zuerst 1839 erschienen; nach dem Tode des ersten Verfassers Ritsert ist es von dem jetzigen Herausgeber Dr. Wagner gänzlich umgearbeitet und verbessert worden und hat immer weitere Verbreitung gefunden. Die Einleitung giebt allgemeine Bemerkungen über den schriftlichen Gedankenausdruck, welche auch eine Erklärung der Tropen und Redefiguren, sowie Fingerzeige über das Verfahren bei Anfertigung von Aufsätzen enthält. Der übrige Inhalt des Buches ist nach folgenden Ueberschriften geordnet: 1. Beantwortung von Fragen. 7 Beispiele von Fragen und Antworten. 92 Aufgaben. 2. Erzählungen. Einleitung über das Wesen und die Behandlung derselben. 4 Beispiele in poetischer, 2 in prosaischer Form; 5 aus der Geschichte; 2 Aufgaben nebst Ausführung; Erzählungen in Briefform ꝛc. Zu jedem Abschnitt sind eine große Anzahl Aufgaben, theils ausgeführt, theils angedeutet gegeben. Der Leser wird hieraus die Reichhaltigkeit des Buches erkennen; in ähnlicher Weise sind auch die folgenden Theile durchgeführt, von denen wir nur die Ueberschriften geben: 3. Beschreibungen; 4. Vergleichungen; 5. Erklärungen; 6. Abhandlungen; 7. Briefe; 8. Geschäftsaufsätze. — Im Ganzen spricht sich, soweit wir das ziemlich starke Buch durchgesehen haben, ein wichtiger pädagogischer Takt darin aus, und so glauben wir auch aus diesem Grunde dies Handbuch allen, welche Aufsätze anfertigen lassen, als ein treffliches Hülfsmittel empfehlen zu können.

---

11) **Der Schreiblesenunterricht** oder die ersten Sprech-, Lese- und Schreibübungen in der Schule. Ein Hülfsbuch für angehende Lehrer und Erzieherinnen, bearbeitet von B. Schlotterbeck. Wismar, Rostock und Ludwigslust. Hinstorff'sche Hofbuchhandlung. 1869. 54 S.

12) **Uebungen zur Bildung der Sinne.** Ein Hülfsbuch für angehende Lehrer und Erzieherinnen, von demſelben Verfaſſer und in demſelben Verlage 63 S.

Kleine, aber treffliche methodiſche Handbücher, welche zu einer tiefern Einführung in die betreffenden Unterrichtszweige vorzüglich geeignet ſind. Als Einleitung giebt der Verfaſſer einen kurzen Abriß ihrer geſchichtlichen Entwickelung. Die zweite Schrift empfehlen wir ganz beſonders noch den Kindergärtnerinnen, ſie werden darin viel Anregendes finden. L. W. S.

---

13) **Der Anſchauungsunterricht.** Seine Geſchichte, ſeine Aufgabe, ſeine Stellung in den Elementarklaſſen und ſeine methodiſche Behandlung. Von W. Arnſtroff. Langenſalza. H. Beyer. 1869. 61 S.

Die Gliederung dieſes leſenswerthen, einen ſehr wichtigen Unterrichtsgegenſtand mit vielem Geſchick behandelnden Schriftchens iſt im Titel ſelbſt angegeben. Die Darſtellung der geſchichtlichen Entwickelung dieſes Unterrichtsgegenſtandes iſt nicht ganz correct; es iſt da Vieles herbeigezogen, was gar nicht hierher gehört z. B. Luthers und Melanchthons Beſtrebungen, die philanthropiſtiſchen Denkübungen u. a. — Krauſe und Graßmann (S. 11) vertreten durchaus nicht eine Richtung; ſie ſind Antipoden. Krauſe ruht auf philanthropiſten Grundſätzen mit ſeinen reinen Denkübungen, Graßmann iſt ein Schüler Peſtalozzi's. — Goltzſch begründet nicht die Beſtimmung der Regulative, ſondern er tritt ihr unter dem Scheine einer Auslegung direct entgegen. —

Die Aufgabe des Anſchauungsunterrichts wird aus der pſychologiſchen Entwickelung mit Geſchick nachgewieſen; in Bezug auf ſeine Stellung wird er verbunden mit dem Sprechen, Schreiben und Leſen (mit beiden letztern Disciplinen kann er von Anfang an aber nicht verbunden werden); der letzte Abſchnitt behandelt das Unterrichtsmaterial (Schule, Haus, Umgebung in der Natur) und die Methode. — Wir räumen im Gegenſatze zu dem Verfaſſer den Bildern den Vorzug vor den wirklichen Dingen ein, als der idealen Darſtellung des Realen, und die Erfahrung langer Jahre hat unſre Praxis als eine erfolgreiche beſtätigt. Damit ergeben ſich uns in Bezug auf den letzten Theil andere Forderungen, als der Verfaſſer zieht; auch die Poeſie, ein Hauptmoment dieſes Unterrichtszweiges, erhält dann ihre richtigere Stellung. Ueberhaupt möchten wir mehr die ideale Seite auch im Zweck hervorgehoben ſehen: die Einführung in das nationale Leben durch die Sprache, welcher Zweck ſich ſpäter im Leſe- und litteraturgeſchichtlichen Unterrichte weiter fortſetzt. — L. W. S.

---

14) **Leſebuch** zum Gebrauche in Volksſchulen für Schüler von 10 bis 15 Jahren. Herausgegeben von mehreren Oldenburger Lehrern. Vierte Auflage. Oldenburg, 1869. Schulze. (C. Berndt & A. Schwartz.) 638 S.

Dies Leſebuch iſt nicht nach Regulativ-Grundſätzen verfaßt, denn es enthält faſt nur Stücke aus der klaſſiſchen Litteratur und dient außer der techniſchen Vervollkommnung zugleich zur Ausbildung des nationalen Lebens, denn dieſe wird hauptſächlich durch die klaſſiſche National-Litteratur vermittelt. Auch iſt es nicht zu einem Lehrbuche der Realien gemacht, wie die Regulativ-Leſebücher, obwohl auch aus dem Gebiete dieſer Wiſſenſchaften einzelne Leſeſtücke nicht fehlen.

Die Auswahl der Leſeſtücke iſt gut und reichhaltig. Vielleicht könnten mehr Balladen von Schiller, auch etwas von Alexander v. Humboldt aufgenommen werden, denn es iſt nothwendig, daß mit der Bildung des nationalen Sinnes zugleich die Kenntniß der größten deutſchen Männer, die die neuere Kultur veranlaßt haben, den Kindern vermittelt werde. Ein

Verzeichniß der Verfasser der einzelnen Lesestücke nebst Angabe des Datums ihrer Geburt und ihres Todes, sowie ihres gesellschaftlichen Charakters ist eine dankenswerthe Zugabe. Einige wenige Stücke sind unbedeutend und könnten fehlen, ohne daß das Buch an seinem Werthe verlöre. — „Meister Hämmerlein" (No. 66) ist nicht von Zerrenner, sondern von Hebel. ff.

---

15) **Schulfibel.** Verbesserte und sehr erweiterte fünfte Auflage der Tabellenfibel. Nach der Schreib-Lese-Methode bearbeitet von C. W. Petersen, Hauptlehrer an der Waisenhausschule in Schleswig. Erster Theil. Mit zahlreichen Holzschnitten. Schleswig, Schulbuchhandlung. (Hermann Heiberg.) 1869. 100 S.

Eine mit pädagogischem Takt und Anordnung des Lesestoffes und Auswahl der Lesestücke verfaßte Fibel, die wir auch ihrer guten Ausstattung (Druck und Papier sind vorzüglich) und ihres billigen Preises wegen (5 Gr.) zum Gebrauche für Schulen empfehlen können. (Das Vaterunser mit getrennten Silben eignet sich nicht zum Lesestoffe; dazu steht es viel zu hoch.) ff.

---

16) **Der alte und der neue Glaube an Christus.** Ein Vortrag im Protestanten-Verein gehalten von Dr. Moritz Schwalb, Prediger an der St. Martini-Kirche in Bremen. Zweite unveränderte Auflage. Bremen, Hermann Gesenius. 1868.

Eine apologetische Schrift für die freiere Ansicht über das Wesen und Werk Christi. Wer dieselbe kennen lernen will und auch ihre Begründung, dem können wir diesen Vortrag empfehlen, er faßt diese Ansicht in Kürze und klar zusammen. — Der Verfasser spricht eigentlich nicht vom Glauben, denn der Glaube ist eine Herzensrichtung, sondern vom Bekenntniß der durch den Verstand vermittelten begrifflichen Darstellung von Christi Person und Werk. In der Darstellung des „alten Glaubens" giebt der Verfasser die schroffste Auffassung, wodurch er sich allerdings seine Polemik sehr leicht gemacht hat. L. W. S.

---

17) **Neuer Kleiner Katechismus** für die christliche Volksschule von Oskar Bagge. Leipzig, F. C. W. Vogel. 1869. 68 S.

Dem Verfasser genügt Luthers Katechismus nicht, er bietet deshalb den Schulen einen neuen Kinderkatechismus. Er sagt, Luthers Katechismus sei berechnet auf ungemein elementare, primitive Bedürfnisse, die nicht mehr vorhanden seien; sein Lehrziel sei ein niedrig liegendes, das daneben aber auch zuviel in die Tiefe ginge; er wurzle in theologischen Anschauungen, die nicht mehr die unsrigen wären; er spreche nicht die Sprache unserer Zeit und komme in seinem Kern auf Unklarheiten hinaus, die dem ernstern religiösen Sinn unerträglich geworden wären; seine Disposition gestatte keinen zusammenhängenden, religiösen Unterricht und es kämen darin viele christliche Hauptbegriffe nicht zu ihrem Recht.

Der Referent hat viele Jahre schon nach Luthers Katechismus unterrichtet in der obern Klasse einer gehobenen Volksschule, er gesteht zu, daß derselbe manche pädagogische Schwierigkeiten bietet, aber er weiß auch aus Erfahrung, daß sich dieselben überwinden lassen: er sagt auch nicht, daß nicht ein besseres Hülfsmittel für die begriffliche Darstellung der christlichen Lehre im Unterrichte zur Anwendung gelangen könnte: aber leicht ist diese Aufgabe nicht und, ehe nicht ein allseitig befriedigendes Lehrbuch geschaffen ist, wollen wir uns doch von dem alten nicht trennen. Aber, wie gesagt, ich spreche meine subjective Meinung aus und will damit gar nicht gesagt haben, daß der Katechismus für die Schule Lehr- und Lernmittel sein müsse.

Was nun die vorliegende Fassung der christlichen Lehre betrifft, so ließe

sie sich in formeller Beziehung recht gut verwerthen. Der Verfasser knüpft nämlich seine Deductionen an Bibelsprüche an, die als Ueberschriften zu achtzehn Abschnitten den Umfang der Lehre darstellen. Auch die Sprache ist dem kindlichen Standpunkte angepaßt. Aber in materialer Beziehung ist die Ausführung doch zu dürftig, nicht blos, weil wesentliche Lehrstücke fehlen, oder doch zu wenig ausgeführt sind z. B. bei der Auferstehung, sondern auch weil das Gegebene sich fast nur auf der Oberfläche bewegt z. B. S. 23. Die Definition von „Gottes eingeborner Sohn", wozu gesagt ist: „Alle Menschen sind Gottes Kinder. So wie Jesus Christus Gottes Sohn war, sollen sie es alle werden, aber keiner vor ihm ist es gewesen und keiner nach ihm. Darum nenne ich ihn Gottes eingebornen Sohn." Mit dieser Erklärung ist eigentlich gar nichts gesagt.

Die begriffliche Darstellung der christlichen Lehre soll dem innern religiösen Leben Halt und Festigkeit geben, indem sie es in logischem Zusammenhange zum Bewußtsein bringt. Dabei sind verschiedene Auffassungen möglich und — je nach der Individualität — auch nothwendig; die Auffassung, die die vorliegende Schrift hat, scheint mir aber dem angegebenen Zwecke wenig zu entsprechen; als Vorstufe für eine tiefere Erfassung würde ich sie allenfalls gelten lassen. L. W. S.

---

18) **Der Katechismus des neunzehnten Jahrhunderts** und das Evangelium der Versöhnung aller Confessionen. Von Dr. Robert Haas. Zweite Auflage. Bremen, 1869. J. Kühtmann. 109 S.

Ueber den Zweck dieses Katechismus sagt die Vorrede: „In unserer gegenwärtigen Uebergangsperiode aller staatlichen und kirchlichen Verhältnisse, deren schaffende Schwingen sich in einer Tiefe, Umfänglichkeit, Entschiedenheit und Unwiderstehlichkeit geltend machen, wie dies in der ganzen Weltgeschichte noch nicht der Fall war, bedarf das neunzehnte Jahrhundert ein verständiges Grundorgan, das den Bedürfnissen des Zeitgeistes entgegenkammt und das fast ganz verkommene Heiligthum des innern religiösen Lebens wieder zurückführt. Als dieses Organ anerbietet sich der Katechismus des neunzehnten Jahrhunderts, zugleich auch als Organ des Evangeliums der Versöhnung aller biblischen Confessionen, aus dem Grunde der ewigen Wahrheit der heiligen Schriften, zunächst des alten Testaments gezagen, deren Licht und Liebe allein im Stande sind, ein erneuertes und Vertrauen zurückbringendes Leben unter die aufgeregten Völker zu bringen."

Danach stellt die Schrift ein Lehrgebäude in 16 Abschnitten auf, die theils aus dem Alten, theils aus dem Neuen Testament begründet werden. Natürlich müssen dabei ganz neue Begriffsbestimmungen formulirt werden, wie z. B. „der Gottessohn heißt biblisch der Mensch in seiner vom Geiste Gottes getriebenen und von demselben beherrschten Entwickelung." — „Die Gottessohnschaft und das Messiasthum hat unter den vielen persönlichen Erscheinungen derselben, am meisten in Moses, David und Jesus geschichtlichen Erfalg gehabt."

So anerkennenswerth das Streben des Verfassers nach Einigung ist, so ist der Weg, den er dazu eingeschlagen hat, doch ein verfehlter; die Einigkeit wird nie erreicht werden auf dem Gebiete der begrifflichen Bestimmungen, der Meinungen. L. W. S.

---

19) **Evangelische Katechismuslehre** in Entwürfen. Ein Leitfaden beim Schul- und Confirmandenunterrichte zur Erklärung des kleinen Katechismus nach dem Lehrgange des Barlebener Spruchbüchleins und mit Rücksicht auf die Unterscheidungslehren der verschiedenen Confessionen

für Geiſtliche und Lehrer, bearbeitet von Gotthelf Moritz Rocke, evangel. Prediger. Zweite Auflage. Halle, Schrödel u. Simon. 1868.

Für diejenigen Lehrer, welche das genannte Spruchbuch in ihren Schulen haben, ein paſſendes Hülfsmittel zur logiſchen Verbindung und Erklärung der angeführten Sprüche, in einem milden, evangeliſchen Sinne bearbeitet. Freilich tritt die pädagogiſche Seite zu wenig hervor z. B. S. 101.

L. W. S.

---

20) **Hülfsbuch für den deutſchen Unterricht** in den obern Klaſſen höherer Schulanſtalten von Dr. Julius Naumann, Oberlehrer an der Realſchule I. Ordnung und dem damit verbundenen Gymnaſium zu Barmen. 2. Theil. Elberfeld und Barmen. Bädeker'ſche Buch- und Kunſthandlung. (A. Martini & Grüttefien.) 1869.

Die Schrift zerfällt in zwei Theile, der erſte (S. 1—182) enthält einen Abriß aus der deutſchen Litteraturgeſchichte meiſt in abgerundeten Bildern, der zweite (S. 183—292) Erläuterungen klaſſiſcher Dichtungen (Dramen).

Für gereiftere Schüler iſt das Buch ſehr brauchbar, — nur wollen uns die fertigen Urtheile, namentlich über neuere Dichter nicht gefallen —; wir empfehlen es aber auch ſolchen, die ſich erſt in die deutſche Nationallitteratur einführen wollen, namentlich Lehrern.

---

21) **Die Jugendſchriften** W. O. v. Horn's (W. Oertel's) im Verlage von Julius Niedner in Wiesbaden werden nach dem im Jahre 1867 erfolgten Tode des allbeliebten Verfaſſers der „Spinnſtube" auch jetzt noch fortgeſetzt und zwar von Ottokar Schupp.

Die beiden letzten Schriften aus der Feder W. O. v. Horn's, welche uns zugeſchickt ſind, führen die Titel:

Durch die Wüſte, anſprechende Charakter- und Naturbilder aus Afrika, und

Der Kaffernhäuptling, eine feſſelnde Erzählung aus dem Kaplande.

Außerdem ſind uns von den Jugendſchriften aus der Feder O. Schupp's zugeſandt:

W. O. von Horn, Ein wahrer Freund des Volkes. Ein Lebensbild.

Die Entſtehung des Kloſters Arnſtein. Hiſtoriſche Erzählung aus der erſten Hälfte des zwölften Jahrhunderts.

Louiſe, Königin von Preußen. Ein Lebensbild.

Die Pfarrfrau von Heſtrich. Eine wahre Geſchichte nach den Akten des Idſteiner Archivs.

Die beiden Freunde oder Peters Reiſe nach Japan.

Der Reichsfreiherr von Stein. Des Rechtes Grundſtein, des Unrechtes Eckſtein, des deutſchen Volkes Edelſtein. Ein Lebensbild.

Wenn dieſen Erzählungen auch die Eigenthümlichkeit Oertels abgeht, ſo ſind ſie doch in einer edeln, volksthümlichen Sprache verfaßt und wohl geeignet, der Jugend und dem Volke nicht nur zur feſſelnden Unterhaltung, ſondern auch zur Bildung und Veredlung zu dienen. Einen glücklichen Griff hat der Verfaſſer in der Darſtellung der beiden Charakterbilder, der lieblichen Königin Louiſe und des gewaltigen Freiherrn von Stein, aus der großen Zeit der Wiedergeburt Preußens und Deutſchlands gethan; ſie haben in unſerer Zeit doppelten Werth. Aus ihnen lernt man erſt unſere Zeit verſtehen.

L. W. S.

Wie an deutſchen Grammatiken, ſo iſt auch an Leſebüchern kein Mangel. Leider reißt mehr und mehr die Unſitte ein, das Lehrbuch zum Mittelpunkte des realiſtiſchen Unterrichtes zu machen. Dabei kommt nicht nur das Realiſtiſche zu kurz weg, auch das Leſen wird in ganz falſche

Bahnen gelenkt und das Ideale mit seinem erhebenden und veredelnden Gehalte wird bei Seite geschoben. Man sage doch nicht, unsere Dichter hätten nur für die Städter geschrieben, darum könnten passende Stoffe aus ihnen höchstens in Stadtschul-Lesebüchern Platz finden; für das Dorf und die Arbeiterbevölkerung der Städte müsse der Stoff real sein. Unsinn! Gerade hier muß die Schule zur Weckung eines idealen Lebens um so mehr thun, je weniger die Verhältnisse des socialen wie häuslichen Lebens dazu geeignet sind. Will man denn diese Kinder absolut nur für den Materialismus erziehen, daß man ihnen das Ideale vorenthält? Hoffentlich kommt bald die Zeit, wo dieser Realismus aus dem Lesebuche entfernt wird!

Zu diesen realistischen Lesebüchern gehören die weit verbreiteten von Hästers, von denen uns übersandt sind

22) **Lehr- und Lesebuch** für einklassige (Land-) Schulen. Von Albert Hästers. Ein Auszug aus der umfangreicheren Bearbeitung des „Lehr- und Lesebuchs für evangelische Mittelschulen" von Wilhelm Graaf, evangelischem Lehrer in Moers. Erster Theil. Der sinnliche und sittliche Anschauungs-Unterricht oder die Heimathskunde. Für die mittleren Abtheilungen. Essen, G. D. Bädeker. 1869.

23) **Lehr- und Lesebuch** für einklassige (Land-) Schulen. Von Albert Hästers. Ein Auszug aus der umfangreicheren Bearbeitung des „Lehr- und Lesebuchs für evangelische Oberklassen" von Ludwig Beuder, Rector und evangelischem Prediger zu Langenberg. Zweiter Theil. Die Vaterlands- und Weltkunde. Für die obern Abtheilungen. Essen, G. D. Bädeker. 1869.

Eintheilung des Stoffes in dem ersten: 1. Schule. 2. Haus. 3. Hausthiere. 4. Garten. 5. Dorf und Stadt. 6. Feld. 7. Wald und Wiese. 8. Wasser. 9. Erde. 10. Luft und Himmel. 11. Mensch. 12. Gott und sein Himmelreich. — Im 11. Abschnitt kommt sogar ein Lehr- und Lesestoff über die Geistes- und Seelenkräfte, das Anschauungs- und Vorstellungsvermögen, das Gedächtniß, Verstand und Vernunft, das Gefühlsvermögen und den freien Willen vor. Und das für die Mittelstufe einer Dorfschule! — Dabei fehlt es auch nicht an zwischeneingestreuten Bibelstellen, was die sittliche Seite der Bildung im Lesen sein soll.

Eintheilung des Stoffes im zweiten: 1. Vaterland. 2. Erde. 3. Welt. 4. Mensch. — Unter diesen Rubriken wird aller mögliche reale Lehrstoff gebracht, oft in recht wunderlicher Weise z. B. was S. 2 über die kirchliche Gemeinde und den Pfarrer gesagt ist; nur eins vermissen wir — den Lesestoff.

Mehr gerecht wird dem idealen Leben das folgende:

24) **Illustrirtes deutsches Lesebuch** für das mittlere Kindesalter. Herausgegeben von den Brüdern K. Seltzsam, erstem Lehrer an den Vorschul-Klassen des Magdaleuen-Gymnasiums und L. Seltzsam, weiland erstem Lehrer an den Vorschul-Klassen des Elisabet-Gymnasiums zu Breslau. Zur Förderung des Unterrichts in den Realien, illustrirt durch zahlreiche in den Text gedruckte naturgeschichtliche Abbildungen und geographische Skizzen. Siebente verbesserte und vermehrte Bearbeitung. Zwei Theile in einem Bande. F. Hirt. Breslau 1870.
Erster Theil: die Natur. Der Mensch. Gott.
Zweiter Theil: Bilder aus dem Natur- und Menschenleben, aus Geographie und Geschichte.

Das Vorwort giebt die Absicht bei Zusammenstellung des Stoffes dahin an: „aus dem reichen Gebiete der deutschen Litteratur das Beste auszuwählen, woran der Schüler den Verstand und die Urtheilskraft schärfen, Witz und Scharfsinn üben, Herz und Gemüth erheben, Gedächtniß und Ein-

bildungskraft stärken könne und an der schönen, edeln Sprache ein Vorbild gewönne, dieses Geschenk von Oben auch nur in seiner edlen Form zu gebrauchen"; aber die Verfasser sind ihrem Vorsatze nicht treu geblieben; der zweite Theil enthält fast nur realistischen Lehrstoff. Manche Stücke sind auch von sehr untergeordneter Bedeutung in der Litteratur; dagegen ist die wirklich klassische Litteratur doch zu wenig vertreten.

---

25) **Preußischer Kinderfreund.** Ein Lesebuch für deutsche Volksschulen, zusammengestellt von A. E. Preuß, Director und J. A. Vetter, Seminaroberlehrer am Königlichen Waisenhause zu Königsberg. 127. Auflage. Alte Ausgabe 1868 neu revidirt. Vermehrt mit einer vollständigen Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder. Preis 6½ Sgr. ungebunden. Königsberg 1869. J. H. Bon.

Es freut uns, daß diese alte Ausgabe wieder neu aufgelegt ist; jedenfalls ist mehrfache Nachfrage danach gewesen, und mit Recht. Das Buch ist nach gesunderen Anschauungen zusammengestellt, als die meisten neuern.

---

26) **Norddeutsches Lesebuch.** Mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der einklassigen Volksschule herausgegeben unter Mitwirkung von Dr. L. Meyn und Dr. A. Sach von H. Keck und Chr. Johansen. Fünfte Auflage mit in den Text gedruckten Illustrationen. Schleswig. Hermann Heiberg. 1870.

Es ist uns eine „Nichtpreußische Ausgabe" und eine „für Simultanschulen" zugegangen.

Dies Lesebuch will kein realistisches Lehrbuch sein, doch überwiegt der realistische Lesestoff und der ideale tritt zurück. Jedenfalls gehört dies Lesebuch zu den bessern der Neuzeit.

Die Vorstufe dazu:

27) **Lesebuch für Unter- und Mittel-Klassen der Volksschule,** bearbeitet von C. W. Petersen, Hauptlehrer an der Waisenhausschule in Schleswig. Der Schulfibel zweiter Theil. Preis 6 Sgr. Schleswig. H. Heiberg. 1869.

hat uns in dieser Beziehung besser gefallen, der Stoff ist dem Alter auch ganz angemessen, für welches er bestimmt ist.

Beide im Heiberg'schen Verlage erschienenen Lesebücher empfehlen sich durch ihre saubere Ausstattung; ebenso die folgenden, die in demselben Verlage erschienen und für mehrklassige Schulen bestimmt sind.

---

28) **Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen.** Herausgegeben von Michael Binstorfer, Heinrich Deinhardt und Chr. Jessen in Wien. Zweiter Theil. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitten.

Dasselbe. Dritter Theil.

Die Auswahl scheint uns eine angemessene zu sein, doch könnte die klassische Litteratur noch mehr berücksichtigt werden.

---

29) **Deutsches Lesebuch für Schule und Haus.** Im Auftrage des Großherzoglichen Oberschulcollegiums herausgegeben von H. F. Munderloh, C. H. Kröger, F. Poppe und M. Bücknig. Zweite Auflage. Oldenburg 1878. Schulze. 604 S.

Eine sehr reichhaltige Sammlung, die in ihrem ersten Theile (S. 1—278) idealen, in ihrem zweiten realen Bildungsstoff in guter Auswahl enthält.

Für gehobene Stadt-, höhere Töchter-, Bürger-, Realschulen und Gymnasien eignet sich vorzüglich:

30) **Deutsches Lesebuch** von Dr. F. C. Paldamus, Director der höhern Bürgerschule zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. (Joh. Chr. Hermannsche Buchhandlung.) M. Diesterweg.

Das Lesebuch zerfällt in 7 aufsteigende Stufen, so daß es also auf eine naturgemäß entwickelte vollendete Schule, wie sie sich wohl in den außerpreußischen oder den erst neuerdings zu Preußen gekommenen Ländern gestaltet haben, berechnet ist. Der Stoff ist nach richtigen Grundsätzen ausgewählt, sowohl in subjectiver als objectiver Beziehung. (Die grammatischen Vorbemerkungen vor einzelnen Theilen gehören unsrer Ansicht nach nicht ins Lesebuch; kein deutsches Kind wird durch die Grammatik ins Verständniß seiner Sprache und der in ihr niedergelegten Litteratur eingeführt.) Wenn hauptsächlich die Praxis über den Werth eines Schulbuches entscheidet, so ist diese Entscheidung für dieses Lehrbuch eine sehr günstige, wie die weite Verbreitung und die neuen Auflagen bezeugen.

Was die ersten Anfänge des Leseunterrichtes betrifft, so ist des Lehrers Thätigkeit die Hauptsache, die auch das vorliegende Lesebuch (Fibel) erst durch Vorübungen den Kindern zugänglich machen muß. Ob das Lesebuch vom Worte ausgeht oder von den Lauten, ob es Schreibschrift enthält, oder nicht, macht hier nichts Wesentliches aus, der Lehrer wird bei jeder Anordnung sein Ziel erreichen, wenn er selbst den Stoff zu verwerthen weiß. Von den uns vorliegenden Fibeln führen wir als besonders empfehlenswerth an:

31) **Lesebuch für die drei (?) ersten Schuljahre** nach den Grundsätzen der Schreiblesemethode. Bearbeitet von E. F. Hammer und R. Kuhn. 35. Auflage von Hammers Handfibel. Der neu umgearbeiteten Ausgabe erste Auflage. Königsberg 1869. J. H. Bon.

Nach 6 Seiten geschriebener Buchstaben und Wörter, folgen die gedruckten mit übergesetzten geschriebenen Buchstaben, in Silben. Der Gang scheint uns etwas schnell, wenigstens verlangt er viel Vorübungen an der Wandfibel. Die zusammenhängenden Lesestücke sind dem kindlichen Standpunkte angemessen, scheinen mir aber von vornherein zu große formelle Schwierigkeiten zu bieten. Aber wie gesagt: der Lehrer ist die Hauptsache!

---

32) **Das erste Schulbuch** von Adolf Klauwell, Elementarlehrer an der vierten Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig im Selbstverlage des Verfassers. 1869;

beginnt mit geschriebenen und gedruckten concreten Hauptwörtern, die auch durch daneben stehende Abbildungen veranschaulicht werden. Diese Wörter bilden später die Ueberschriften zu weiteren, ähnlichen Uebungen.

Das zweite Schulbuch von demselben:

beginnt ebenfalls mit Wörtern, bringt dann Sätze, dann wieder mehrsilbige Wörter (I. Theil), dann zusammenhängende Lesestücke im zweiten Theil, die theilweise etwas nüchternen Charakters sind, z. B. die Beschreibung des Ohres, der Hand, der Kleidung u. s. f. Die Ausstattung beider Bücher ist vorzüglich.

Ein theoretiſches Handbuch zu dieſen Schulbüchern iſt:

33) **Das erſte Schuljahr.** Praktiſche Anleitung für den erſten Unterricht im Anſchauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Leſen, Memoriren, Singen und Rechnen. Von demſ. Verf. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig. J. Klinkhardt. 1869.

Das Büchelchen giebt manchen guten Fingerzeig, iſt aber im Allgemeinen doch zu elementar, indem es Sachen behandelt, die ſich ganz von ſelbſt verſtehen.

---

34) **Schreib- und Leſefibel** von G. Gurke. Fünfzehnte Auflage. Mit Bildern von Otto Speckter. Hamburg. Otto Meißner. 1870.

Zuerſt einzelne Vocale in Schreib- und Druckſchrift und Bildern von Dingen, in denen der Vocal enthalten iſt, dann wechſelt Schreib- und Druckſchrift in Buchſtabenzuſammenſetzungen ab bis S. 62, wo die zuſammenhängenden, recht paſſenden Leſeſtücke beginnen; am Schluß 8 Seiten lateiniſche Druckſchrift. Ausſtattung ſehr gut.

---

35) **Fibel** für den erſten Leſe- und Schreibunterricht. Zum Beſten des Peſtalozzi-Vereins herausgegeben von Hermann Motſchmann, Lehrer in Meiningen. Dritte, vermehrte und verbeſſerte Auflage.

Auf 32 Seiten Schreibdruck (ganze Wörter) mit einzelnen gedruckten Wörtern folgen 7 Seiten Druckſchrift und dann größere Leſeſtücke. Der Vorübungen ſind zu wenige; auch läßt ſich die Stufenfolge nicht erkennen. Zuletzt einige Seiten lateiniſche Druckſchrift.

---

36) **Fibel** oder Schreib-Leſe-Schule. Für das erſte Schuljahr. Von Heinrich Solger, Lehrer in Würzburg. Zweite, verbeſſerte Auflage. Würzburg. J. Staudinger. 1869.

Vier Seiten Schreibſchrift, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten fortſchreitend, dann vielfache Uebungen in Wörtern (Druckſchrift.) Am Schluß einige zuſammenhängende Leſeſtücke. Es könnten ſchon früher kleine Sätze eingeſchoben werden, auch würde eine Vermehrung der zuſammenhängenden Leſeſtücke nichts ſchaden. L. W. S.

---

37) **Deutſches Leſebuch** für die Oberklaſſe der Volksſchule von Robert Niedergeſäß. Wien 1869. Verlag von A. Pichlers Wittwe und Sohn.

Die ganze Auswahl von Leſeſtücken zeigt, daß ſich der Herausgeber die Erreichung ſeines Zweckes, den Anforderungen, die man an ein Leſebuch für die erweiterte Volksſchule zu ſtellen hat, möglichſt zu entſprechen, ernſtlich hat angelegen ſein laſſen.

Die meiſten der aufgenommenen Stücke liegen etwas über dem unmittelbaren Verſtändnißkreiſe des Schülers, dem ſie zur Lectüre dienen ſollen. Wir betrachten dies als einen Vorzug. Denn einmal ſtählen ſie, da ſie nicht ohne eignes Nachdenken und eigene Anſtrengung des Schülers für dieſen völlig genießbar werden, dabei aber auch nicht zu große Schwierigkeiten bieten, die Kraft deſſelben; dann geben ſie dem Lehrer Gelegenheit, durch Erklärungen das Intereſſe des Materials zu erhöhen. Ein weiterer Vorzug des Buches iſt, daß auch das nationale und lokale Gepräge nicht fehlt. Denn es kann die Fruchtbarkeit des Unterrichtes nur fördern, wenn an das, was der unmittelbaren Anſchauung des Schülers nahe liegt, zunächſt angeknüpft wird. Freilich darf ſich die lokale Färbung, damit nicht Einſeitigkeit entſteht, nicht in's allzu Specielle verlieren, was in der vorliegenden Samm-

Digitized by Google

lung auch keineswegs der Fall ist da das patriotische Element, was wir daran hervorheben, nicht weniger deutsch als österreichisch ist. Ueberhaupt ist der Inhalt ein vielseitiger, indem namentlich Abschnitt II—IV ein reiches Material für Erweiterung der Natur- und Weltanschauung bieten. Bezüglich der Abrundung der Lesestücke ist zu bemerken, daß Stück 30, aus Hermann und Dorothea, zu sehr aus dem Zusammenhange gerissen erscheint. (Uebrigens findet sich ein fünffüßiger Hexameter darin, Zeile 10 v. U.; bei Göthe steht, wenn ich nicht irre, „seit jenem schrecklichen" statt „seit dem schrecklichen".) Zu abgerissen erscheint auch das Stück aus Grillparzer, S. 166, (die Huldigungsscene zwischen Kaiser Rudolf und König Ottokar enthaltend) was auch aus andern Gründen fehlen dürfte, indem das Benehmen Rudolfs gegen Ottokar weder ritterlich edel noch politisch klug erscheint und auch Grillparzer kein Muster für Formvollendung ist.

Die naturhistorischen Stücke konnten der Concentration wegen vielleicht passender mit den geographischen und ethnographischen verflochten werden, wie z. B. das Stück „der Löwe" nach „Afrika", „das Krokodil" bei „Aegypten" ꝛc. aufgeführt werden konnten. Außerdem ist die Auswahl der naturgeschichtlichen und geographischen Stücke sorgfältiger und ansprechender als die der geschichtlichen, obgleich es befremdlich ist, daß für die ersteren keine der Schilderungen von Hebel, der überhaupt in der Sammlung keine Berücksichtigung findet, benutzt worden sind. Endlich wäre noch hervorzuheben, daß die Lesestücke von allgemeinerem Inhalt, die übrigens gut ausgewählt sind, bezüglich der Anzahl den ausschließlich belehrenden Stücken gegenüber, viel zu kurz gekommen sind.

---

38) **Uli der Knecht** von Jeremias Gotthelf. — **Uli der Pächter** von Demselben. (4. Stereotypausgabe. Berlin, Verlag von Julius Springer.)

Diese beiden Volkserzählungen von Jeremias Gotthelf (Albert Bitzius) liegen uns in schön ausgestatteten, billigen Volksausgaben vor, die geeignet sind den rühmlich bekannten Volksbüchern des Verfassers eine noch weitere Verbreitung zu sichern. Wenn Dorfgeschichten außer Immermanns Münchhausen und Auerbachs Erzählungen gerechte Ansprüche haben, dauerndes Eigenthum des Volkes zu bleiben, so sind es diese. Man mag wohl an Bitzius' Erzählungen den zarten, poetischen Schmelz der Auerbach'schen vermissen; denn dazu sind sie zu realistisch, derb und naturwüchsig. Aber ihre realistische Derbheit ist gerade ihr Vorzug. Das derbe berner Landvolk, das sie schildern, ist eben keineswegs immer poetisch; ebenso kann auch die Schilderung desselben, von der jeder Zug überraschende Naturwahrheit athmet, nicht immer ideale Färbung tragen. Nichts an den Erzählungen Bitzius' ist gemacht, überall sind sie die getreuste Zeichnung nach dem Volksleben, dem der Verfasser mit seltener Beobachtungsgabe die kleinsten Züge abgelauscht hat. In dieser ächt epischen Realität seiner Darstellung hat er große Aehnlichkeit mit den englischen Romanschriftstellern, so verschieden auch die Sphäre, in der er sich bewegt, von der von Jenen dargestellten ist. Wegen dieser Wahrheit, mit der er das Leben schildert, sind seine Schriften ungemein lehrreich für das Volk. Denn so nachtheilig die Lectüre von Erzählungen, die der Wirklichkeit nicht entsprechen und darum zu falschen Voraussetzungen an dieselbe veranlassen können, oft auf das Volk wirken, so belehrend können andrerseits Schilderungen des wirklichen Lebens sein. Man hat oft den zweiten Theil der besprochenen Doppelerzählung „Uli der Pächter" als hinter dem ersten „Uli der Knecht" zurückstehend bezeichnet. Dieses Urtheil dürfte aber wohl blos wegen der häufigeren eingestreuten Reflexionen berechtigt erscheinen, da diese den spannenden Gang der Erzählung manchmal aufhalten. Da dieselben jedoch einen Schatz von practischer Lebensweisheit enthalten, so thut sie dem Buche als Volksbuch keinen Eintrag. Da der

zweite Theil mehr den Ernst des Lebens schildert, so ist die Darstellung weniger farbig; an Gehalt steht er jedoch sicher nicht hinter dem ersten zurück.

---

39) **Sammlung deutscher Gedichte** für höhere Schulen, herausgegeben von W. Riehl und C. Kienhotz. 3. erweiterte Auflage des „Poetischen Kinderfreundes." Potsdam, 1869. Verlag der Ringel'schen Buch- und Musikalienhandlung.

Die angeführte Sammlung ist mit gutem Geschmack zusammen gestellt. Zugleich ist sie nicht blos, wofür sie der Titel bestimmt, für höhere Schulen, sondern wegen der schönen Auswahl von Kindergedichten, die sie bietet, zum guten Theil auch für die Elementarschule verwendbar. Unter diesen ist namentlich eine Auswahl hübscher, kleiner Gedichte von Hey, Hüll, Reinick, Pocci ꝛc. hervorzuheben. Vielleicht hätte für Gedichte dieser Art „des Knaben Wunderhorn" etwas mehr benutzt werden dürfen. Allerdings bietet das Arnim'sche Volksliederbuch sehr wenig, was gerade für Knaben geeignet wäre. Aber was davon sich wirklich für Kinder eignet, das bietet zugleich den Vorzug ächter Poesie. Wie schön und wahrhaft poetisch ist z. B. das dem Wunderhorn entnommene Kinderlied „Marienwürmchen" bei aller kindlichen Einfachheit! Ebenso würde sich auch das Lied „Komm Trost der Nacht, o Nachtigall" für eine Sammlung für Kinder eignen. Andre alte Volkslieder können durch eine geringe Aenderung für das Kindesalter geeignet gemacht werden, wie dieselbe auch von einigen Dichtern hergestellt worden ist. Auch die Gedichte für eine höhere Stufe sind meist gut gewählt. Freilich wird man manches Gedicht, das passend hätte eingereiht werden können, vermissen und würde manches andere, welches in die Sammlung aufgenommen ist, dafür preisgeben. Allein das wird man bei der Fülle unsrer poetischen Litteratur bei jeder Sammlung finden. Am meisten findet sich der Leser zu einer solchen Ausstellung bewogen, wenn von zwei Gedichten ähnlichen Inhaltes das bessere fehlt. So findet sich in der besprochenen Sammlung z. B. das Becker'sche Rheinlied, ein Lied, das zwar recht patriotisch und deshalb viel bekannt ist, aber als dichterisches Product wenig bedeutet, wogegen die nicht minder patriotische „Wacht am Rhein", zugleich ein sehr poetisches Lied, nicht mit aufgenommen ist.

Die Eintheilung der Gedichte in Lieder und Liederartiges, — Fabeln, — poetische Erzählungen, Balladen und Romanzen, wobei in jeder Abtheilung ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren stattfindet, empfiehlt sich durch ihre Einfachheit.

---

40) **Die Dichtkunst und ihre Gattungen** von Hermann Oesterley, mit einem Vorwort von Goedeke. Breslau, Verlag von F. E. Lauckart. 1870.

Der Verfasser hat, abweichend von Denen, die bisher dasselbe Thema behandelten, wirklich mit Ernst eine erschöpfende Definition vom Wesen der Poesie und von deren Gattungen angestellt. Ob es ihm gelungen ist, ein Gebiet, auf welchem die Subjectivität des Gefühls einen so weiten Spielraum hat, erschöpfend zu behandeln, mag jeder Einzelne ermessen. Daß man schwerlich mit all seinen Definitionen einverstanden sein wird, liegt in der Natur der Sache. Soviel jedoch können wir mit Bestimmtheit sagen, daß der Verfasser seinen Zweck mit ernstem Streben nach Gründlichkeit verfolgt und daß ihn dabei Klarheit und guter Geschmack in seinem Urtheil unterstützten. Das geistreiche Buch bietet daher dem Leser Anregung und interessanten Stoff zum Nachdenken.

Daß der Verfasser, um von Einzelheiten, über die sich viel disputiren ließe, nur dies zu erwähnen, sich bei seiner sonstigen Gründlichkeit auf keine

ernſtliche Definition von Ballade und Romanze einlaſſen will, nimmt uns Wunder. Wir möchten die characteriſtiſchen und unterſcheidenden Merkmale beider Dichtungsarten, wie folgt, hervorheben:

Die Ballade gehört der Naturpoeſie. Das bewegende, die Kriſis herbeiführende Element in ihr ſind die unbewußten Naturmächte oder auch die menſchlichen Leidenſchaften, die in ihrer Tiefe und Unergründlichkeit den Naturmächten verwandt ſind. Die Naturgewalten wie die Leidenſchaften haben etwas Dämoniſches, Myſtiſches; das Unbewußte, Blinde derſelben führt oft Tod und Verderben herbei wie das blinde Fatum der Schickſalstragödie. Daher hat die Ballade, urſprünglich das Product des trüben, neblichten Nordens, meiſt ein düſteres Colorit. Stark hervortritt z. B. der Typus der Ballade im Erlkönig und im Fiſcher von Göthe, in welchen Gedichten die Wirkung von Naturmacht und Leidenſchaft in einanderfließt.

Die Romanze gehört der Kunſtdichtung. Das Treibende, Entſcheidende in ihr iſt der Wille mit ſeiner ſittlichen Kraft. Der Wille ringt ſich entweder ſiegreich durch, oder, ſelbſt wenn er der Macht der Verhältniſſe unterliegt, ſo triumphirt doch die ſittliche Macht in ihm, wie in der modernen Tragödie der Held ſelbſt bei ſeinem äußerlichen Untergange doch ſiegreich endigt. Darum trägt die Romanze, das Kind des ſonnigen Südens, ein mehr heiteres Gepräge. Ihren Typus zeigen u. A. Schillers „Kampf mit dem Drachen“ oder „der Handſchuh.“ (Göthe als Volksdichter iſt ſeiner Natur nach mehr Balladendichter, Schiller als Kunſtdichter mehr Romanzendichter.) Daß die Dichter bei der Bezeichnung ihrer Gedichte als Ballade oder als Romanze oft willkürlich verfuhren, worüber Oeſterley klagt, darf bei der Definition nicht in Betracht kommen.

Die ſonſtigen über den vom Verfaſſer behandelten Gegenſtand erſchienenen Werke ſollen faſt durchgängig Handbücher für die Schule ſein. Da uns mehrere derſelben zur Recenſion zugegangen ſind, wollen wir hier einige Worte darüber ſagen. Wir erachten ſie als Handbücher für Lehrer und Schüler als total unbrauchbar. Für den Lehrer, weil ſie, auch abgeſehen von einer durchgängigen groben Verwechslung von Metrum und Rhythmus, von den ärgſten Unrichtigkeiten wimmeln. Für den Schüler natürlich auch aus demſelben Grunde, dann aber auch, weil der Empfänglichkeit für reine poetiſche und metriſche Schönheit durch zu ſyſtematiſche Zergliederung der äſthetiſchen und metriſchen Geſetze geradezu Eintrag geſchieht. Man wirkt vielmehr auf den Schüler durch den usus, indem man ihn an rhythmiſch und metriſch correctes Leſen gewöhnt, wobei man ihn nur die einfachen und gewöhnlichen Versfüße kennen lehre. Was iſt dem Schüler z. B. viel damit gedient, wenn er den Amphimacer, Päon und noch complicirtere Versfüße kennen lernt, die er nachher doch bald wieder vergißt! Wird dagegen das Gefühl für Rhythmus und Metrum bei ihm geweckt, ſo bringt ihm das dauernden Gewinn. Man beherzige hierbei das Wort des großen Herder:

„Nichts iſt ſtärker, ewiger, ſchneller und feiner, als die Gewohnheit des Ohrs! Einmal tief gefaßt, wie lange behält daſſelbe! In der Jugend, mit dem Stammeln der Sprache gefaßt, wie lebhaft kommt es zurück, und mit allen Erſcheinungen der lebendigen Welt verbunden, — wie reich und mächtig kommt es wieder!“

Aehnlich iſt es mit der Ueberſicht aller Formen der Dichtung. Welcher Gewinn erwächſt dem Gefühl für Kunſt daraus, das Eigenthümliche der Terzine, Seſtine, Tenzone oder Makame kennen zu lernen, Formen die ſelten genug vorkommen und nur dem Romanenthum entlehnt ſind! Höchſtens kann der Sinn für Künſtlichkeit dadurch geweckt werden, der aber dem Sinn für Kunſt blos nachtheilig iſt. Was nun die Gattungen der Dichtung anlangt, ſo lehrt man wohl den Schüler am beſten nur die hauptſächlichſten an Gedichten, die ihren Typus am reinſten darſtellen, kennen und ihre Definition ſo viel wie möglich ſelbſtändig entwickeln. Wird auf dieſe Weiſe ſein Nachdenken geübt, ſo wird er ſpäter bei Specialitäten in

den Dichtungsgattungen ſich ſelbſt im Erklären zu helfen wiſſen. Dabei bedenke man, daß die gelehrteſten und complicirteſten Definitionen keineswegs immer die richtigſten ſind, ſondern ein einfaches natürliches Urtheil hier, wie überhaupt in Gegenſtänden der Aeſthetik, viel eher den Nagel auf den Kopf trifft. Zum Beleg vergleiche man mit den vielen geſchraubten Definitionen, die man ſchon vom Epos gegeben hat, die naiv-einfache Erklärung Herders: „Der größte Sänger, Homerus, iſt zugleich der größte Volksdichter. Sein herrliches Ganze iſt nicht Epopea, ſondern ἔπος, Mährchen, Sage, lebendige Volksgeſchichte. Er ſetzte ſich nicht auf Sammet nieder, ein Heldengedicht in zweimal vierundzwanzig Geſängen, nach Ariſtoteles Regel, zu ſchreiben, oder, ſo die Muſe wollte, über die Regel hinaus, ſondern ſang, was er gehöret, ſtellete dar, was er geſehen und erfaßt hatte.“

Litterarischer Anzeiger

zum 4. Heft des Jahrgangs 1871.

Verlag von **Eduard Trewendt** in Breslau.

Soeben ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Stoff zum Diktiren.

Nach systematisch-geordneten Regeln der deutschen Orthographie, unter steter Berücksichtigung des herrschenden Sprachgebrauchs.

Für Lehrer und Schüler an Volks- und höheren Bürgerschulen und den unteren Klassen der Gymnasien, wie auch für Erwachsene zum Selbstunterricht.

Von

Carl Winderlich.

Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. gr. 8. 10¼ Bog. Eleg. brosch.

Preis 15 Sgr.

Wer, wie der Verfasser, die Orthographie als selbständigen Unterrichtszweig behandelt, der kann nicht leicht ein trefflicheres Buch für seinen Zweck finden. Die Regeln zeichnen sich durch Kürze und Bestimmtheit aus, lassen Nichts unberücksichtigt, sowie die Beispiele — Stoff zum Diktiren — durchweg gut gewahlt und dem Anschauungskreise der Kinder entnommen sind.

Bei Th. Chr. Friedr. Enslin in Berlin erschien soeben:

Turn- und Wanderlieder

für die deutsche Jugend.

Unter Mitwirkung von L. Erk.

Herausgegeben

vom Berliner Turnlehrer-Verein.

Zweite vermehrte Auflage. 3 Sgr.

Seit längerer Zeit war dies Büchlein vergriffen und erscheint jetzt in vermehrter Auflage. Es wird sich in dieser Gestalt zu den vielen alten Freunden gewiß manche neue erwerben.

Den Herren Direktoren und Lehrern stehen behufs Prüfung zur Einführung gern Freiexemplare zur Verfügung.

Verlag von **Eduard Beck** in Berlin.

Starke's Bibelerklärung N. T. 10 Bde. 8 Thlr.

—— Altes Test. in Liefrgn. à 5 Sgr.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. V. Heft.

(September. — October.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Zur Abwehr gegen Frankreich

hat sich ein gelehrter Schulmann Berlins gerüstet — nicht mit Zündnadel und Schwert, sondern mit den Waffen der Kritik und des Geistes. Und er sucht Allen, die es angeht, dasselbe Rüstzeug anzulegen. Dazu gehören sämmtliche Gebildete im deutschen Vaterlande, die da begriffen haben, daß wir es nicht zum kleinsten Theile der Bildung zu verdanken haben, was wir errungen, und daß daher der Erfolg und unsere ganze Zukunft, trotz der augenblicklich erreichten glänzenden Resultate, in Frage gestellt wird, wenn das Bildungswesen nicht vorwärts, also rückwärts geht, weil die Nation im Kern ankränkelt und innerlich — erst in den obersten Schichten der Gesellschaft, dann allmählich immer weiter und weiter nach unten zerfällt. Es ist immerhin ein Zeichen deutschen gesunden Charakters, daß uns nicht allein das Unglück wie im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts zur Selbstkritik und Selbsterkenntniß und damit zur Erneuerung und Verjüngung auf dem Wege einer verbesserten Erziehung treibt, sondern daß uns auch das Glück zwingt zur Einkehr in uns selbst, uns bestimmt, die Fehler und Sünden des überwundenen Feindes als solche zu erkennen, sie hinzustellen als ein Etwas, das sorgfältig zu vermeiden, und wo es bereits bei uns Wurzel gefaßt hat, mit aller Wachsamkeit und Energie auszurotten ist.

Wirklich glaubt unser anonymer Kritiker und Kämpfer bemerkt zu haben, daß der elende Geist, dem Frankreich zum Opfer gefallen ist, auch bei uns in unsern sogenannten höheren Ständen schon angefangen hat, sich eine wohnliche Stätte einzurichten, und daß also die dringende Verpflichtung an uns herantrete, auf der Hut zu sein und das Uebel im Keime zu ersticken. Da er Berliner ist, so kritisirt er nur das Berliner Leben, wie er denn auch seine Schrift „Briefe über Berliner Erziehung“ (Berlin 1871, Trowitzsch und Sohn) betitelt*); aber was er

*) Der Ertrag dieser Schrift ist für die National-Invalidenstiftung bestimmt.

rügt, trifft nicht blos Berlin, ſondern eben ſo gut die andern großen Städte des deutſchen Reiches, in denen die Culminationspunkte unſerer heutigen Cultur zu ſuchen ſind. Als Schulmann, der dem Gymnaſium angehört, geht er aus von den Uebelſtänden, die ſich in der Erziehung der Gymnaſial- und Realſchuljugend deutlich bemerkbar machen, und die er als eine Erſcheinungsform tiefliegender ſocialer Schäden — und zwar mit vollem Rechte betrachtet. Hören wir ihn ſogleich ſelbſt: „Das Hauptübel, welches auch die angeſtrengteſte Arbeit der Erzieher in den höheren Lehranſtalten kaum die Hälfte der gewünſchten Reſultate erreichen läßt, iſt die faſt ans Unglaubliche grenzende Zerſtreutheit der Kinder — und von dieſen, etwa bis zum Alter von 15 Jahren, will ich beginnen. Es giebt vielleicht hier in Berlin noch eine oder die andere Anſtalt, in welcher zufolge beſonderer Einrichtungen, die ſich nicht nachahmen laſſen, dieſes Uebel in weniger hohem Grade exiſtirt; in den meiſten iſt es in ſo hohem vorhanden, daß es ſich kaum beſchreiben läßt. Es giebt Lehrer, welche ohne Eigendünkel und Eigenlob von ſich ſagen dürfen, daß ſie die ganze Stunde ohne Unterbrechung auf das Angeſtrengteſte mit der Klaſſe arbeiten, und es trotz einer Lebhaftigkeit, die ihren Körper beinahe aufreibt, doch kaum am Ende der erſten Hälfte des Semeſters durch alle ihnen zu Gebote ſtehenden Mittel ſoweit bringen, daß von 40 Schülern etwa 27 nur den größeren Theil der Stunde ununterbrochen am Unterrichte ſich rege betheiligen oder nur mit einiger Aufmerkſamkeit demſelben folgen. Sie können faſt mit Sicherheit darauf rechnen, daß etwa ein Viertel der Schüler kaum die Hälfte von dem wirklich vernimmt, was die Stunde hindurch von Lehrern und Mitſchülern geſprochen wird, daß ein weiteres Achtel gar nichts davon vernehmen würde, wenn man ſie nicht fortwährend erinnerte und durch Schelten und Strafen aus der ihnen ſchon beinahe zur zweiten Natur gewordenen Träumerei herauszureißen ſuchte. Wie viel Zeit, wie ungeheure Anſtrengung das koſtet, werden Sie leicht ermeſſen können. Wir dürfen um unſeres Gewiſſens willen — uns iſt dies ſchon zur andern Natur geworden — die Kinder nicht ſo mit offenen Augen ſchlafen laſſen, weil ſie ſonſt immer mehr alle Fähigkeit verlieren, ihre Gedanken ſcharf und dauernd auf einen Gegenſtand zu fixiren; aber am Unterrichtsgegenſtande könnten wir mindeſtens ein Viertel mehr thun, wäre nur dieſe ſchlimmſte Klaſſe von Schülern nicht da. Man kann dabei pſychologiſche Beobachtungen der intereſſanteſten Art machen. Sie geben bei dem Gegenſtande, der es irgend zuläßt, fortwährend ſogenannte Kreuz- und Querfragen, um ſchon dadurch die Regſamkeit wach zu halten; der Knabe beantwortet Ihnen die Frage — im günſtigſten Falle. — Sie fragen nun einen zweiten, einen dritten weiter — unterdeſſen können Sie beim erſten

deutlich wahrnehmen, wie die Gedanken, die im Augenblick noch beisammen waren, sehr schnell auseinander gehen; das Object schwebt ihnen noch ein Weilchen vor, verdunkelt sich immer mehr; nach weniger als zwei Minuten ist es bereits verschwunden, der Faden gänzlich abgerissen; das Auge starrt völlig todt und ausdruckslos ins Leere; der Knabe denkt in der That nichts; er wacht aus diesem schlafähnlichen Zustande erst wieder auf, wenn sie ihn auf irgend eine Weise von Neuem anregen. Diesen Verlauf können wir in einer Stunde wenigstens zwanzig Mal beobachten; wir könnten es noch öfter, ließen uns der Gegenstand und die übrigen Schüler die Zeit dazu. Wer aber einige Uebung hat, macht derartige Wahrnehmungen unter der Hand und ohne sich jedes Mal zu unterbrechen gewiß in jener erschreckenden Zahl. Wie viel hierbei vom Unterrichte verloren geht, wie wenig im Verhältniß zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe, ja wie wenig an sich im Grunde gelernt wird, ist leicht zu schätzen, namentlich bei solchen Lehrern, welche die Klasse und die Stunde als Zeit und Ort ansehen, wo eigentlich gelernt wird, bei denen die häuslichen Arbeiten dagegen nur als Vorbereitung und Repetition von geringer Bedeutung sind — und so soll es doch wohl sein." (Ganz gewiß sollte es überall so sein! D. R.)

Gleich hier im Anfange unserer Schrift beschleichen uns, wie wir gestehen müssen, einige Bedenken, so sehr wir im Ganzen mit ihrem Verfasser einverstanden sind. Wir zweifeln, daß wirklich die von ihm gerügten Uebelstände allein zurückzuführen sind auf diejenigen Ursachen, welche er entdeckt hat, und von denen weiter unten die Rede sein soll. Der höhere Lehrer also auch der Gymnasiallehrerstand erhält bekanntlich eine durchaus unzureichende praktische Vorbereitung für seinen ebenso schweren als wichtigen Beruf. Das ist ein Mißstand, der pädagogischerseits nicht oft und entschieden genug gerügt werden kann. In Folge dieses beklagenswerthen Mangels bleiben manche geistreiche und gelehrte Leute dieses Standes in praktischer Hinsicht Stümper ihr Lebelang, und die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten werden verwaltet von Lehrern, die mehr oder weniger als unsichere Anfänger zu betrachten sind, welcher Umstand selbstverständlich viele Nachtheile im Gefolge haben muß. Wir selbst hörten diese Nachtheile von einem der höchsten Beamten des preußischen Cultusministeriums unumwunden schildern. Sehr möglich also, daß sie gerade von unserm Kritiker zu sehr außer Acht gelassen sind. Aber wäre dem auch so, müßte dennoch zugegeben werden, daß die geschilderten üblen Erscheinungen zum guten Theile nicht auf die Rechnung der Lehrer zu setzen sind, sondern außerhalb der Schulräume ihren eigentlichen Erklärungsgrund finden.

Im Fortgange seiner Constatirung der Thatsachen bemerkt unser Verfasser, daß die fortgesetzte Bemühung der Lehrer auch auf die Träumerischen, Flüchtigen und Zerfahrenen einige Wirkung äußere; auch erwache bei dem Einen früher, bei dem Andern später, im Durchschnitt mit dem Alter von etwa sechzehn bis siebenzehn Jahren, soweit der Verstand, daß er die Nothwendigkeit etwas zu lernen begreife; allein auch ein solcher laborire noch lange an dem Hange zur Zerstreutheit, und es werde ihm schwer, die Folgen der frühern Jammerhaftigkeit zu überwinden. „Der große Mittelschlag der Schüler verfällt nur selten in jenen geistigen Schlaf; aber die Aufmerksamkeit, die Theilnahme selber möchte ich wiederum eine zerstreute nennen . . . . . Aus der Jahre lang tief eingewurzelten Zerstreutheit reißt man den Schüler vielleicht so weit heraus, daß ihm das, was vorgetragen wird, der Hauptsache nach nicht entgeht; aber er bleibt im Durchschnitte bei einem oberflächlichen Zuhören, bei einer über die Sache hingehenden Theilnahme stehen. Zu einem wirklichen Auffassen und Erfassen kommen selbst bei gutem Willen nur Einzelne, ganz Wenige zu einem innerlichen Verarbeiten, durch welches das Vernommene zu einem bleibenden und dadurch innerlich wirkenden und bildenden Eigenthum gemacht würde. Dafür bietet den unwiderleglichen Beweis die ganz unglaubliche Schnelligkeit, mit welcher die selbst mit einer gewissen neugierigen Spannung aufgenommenen Dinge wieder vergessen werden. Fragen Sie nach einer oder einer halben Woche, was von einer mitgetheilten Thatsache im Gedächtnisse geblieben ist, so werden Sie nur zu oft, wenn nicht immer, sich eines niederschlagenden Gefühls innerlich schwer erwehren können; denn für die Mehrzahl ist das Mitgetheilte wie vom Winde verweht, Sie sehen nicht mehr die Stätte, wo es gewesen ist . . . . . Ein Erfassen des systematischen Zusammenhanges (der altsprachlichen Grammatik ꝛc.) werden Sie in höchst seltenen Fällen, vielleicht nur bei ganz besonders dafür gerade organisirten Köpfen, finden; die weitaus größere Zahl begnügt sich mit einem flüchtigen Herauspflücken dieser und jener Einzelheit, welche für die nächste schriftliche Arbeit etwa wichtig erscheint.“ Trotz aller Wiederholungen, Nachhelfereien und Treibereien, durch welche viel Zeit und Kraft verloren geht, ist das Resultat — so behauptet unser Gewährsmann — ein kaum mittelmäßiges zu nennen. „So steht es im Durchschnitte mit der recipirenden Thätigkeit der Schüler; was soll ich von der producirenden sagen? Sie werden erstaunt fragen, ob der Schüler denn auch schon produciren solle. Das Wort im gewöhnlichen Sinne genommen, soll er das gewiß nicht; ja ich meine damit nicht etwa die Aufsätze, an welche wir, als an mixta composita von einer sehr starken Dosis von Seiten des Lehrers, einem Stückchen erregter Phan-

taſie, viel Sentimentalität, noch mehr Unklarheit und ein klein wenig Verſtand — wie dies ja dem gänzlichen Mangel an Erfahrung, Welt- und Menſchenkenntniß und ſomit wirklicher Denkfähigkeit entſpricht — nur die allerbeſcheidenſten Anforderungen ſtellen können, ſondern ich meine jene allerunterſte Art von activer oder ſogenannter productiver Thätigkeit, die nur darin beſteht, aus gegebenen Prämiſſen einen leichten und dem Schüler ſelbſt naheliegenden Schluß zu ziehen."

Wir ſind dem Verfaſſer möglichſt eingehend gefolgt, weil es ſich im Anfange ſeiner Arbeit um die Fundamente handelt, auf denen ſein ganzes Gedankengebäude ruht. In ſeinem dritten Briefe beginnt er, die Urſache, welche nach ſeiner Meinung als Haupturſache der geſchilderten Erſcheinung zu betrachten iſt, näher ins Auge zu faſſen. Als ſolche will er nicht gelten laſſen „die große Stadt" mit ihrem bunten Wechſel von Eindrücken und ihrer zerſtreuenden Kraft, obgleich es nach ihm Thatſache iſt, „daß Knaben, welche aus der Provinz, ſei es vom Lande, ſei es aus kleineren Städten, in Berliner Gymnaſien kommen, an jenem Uebel in ſo erheblich geringem Grade leiden, daß ſie häufig in ganz kurzer Zeit die durch jene Gymnaſien gezogenen Mitſchüler überflügeln und ganz andere Fortſchritte als jene machen." Das Land und die kleinere Stadt bieten — ſo wird richtig behauptet, wahrlich hinreichend genug Gegenſtände und Gelegenheiten dar, den Sinn der Knaben anzuziehen, gewiß nicht weniger als die große Stadt. Die Knaben haben dort ganz andere Freiheit, ſich im Felde und auf der Straße und auf dem Felde mit ihres Gleichen umherzutreiben, und ſie wiſſen dieſe Gelegenheiten gehörig auszubeuten. Dieſes Naturleben bietet ihnen mehr als das bewegte Treiben und die Schaufenſter der Großſtadt. So ein armer großſtädtiſcher Junge iſt häufig beſchränkt auf ſeine Etage und ſieht nur das, was der Weg von der Schule bis zum Hauſe ihm vielfach immer in derſelben Form bietet. Der Hauptgrund jener bedenklichen Erſcheinung „liegt zum bei Weitem größten Theile in der häuslichen Erziehung, im Leben der Familie, in der Sorge, welche man den Kindern und der Erziehung ſchenkt, in der Auffaſſung der Pflichten, welche die Eltern in dieſer Hinſicht haben, und zuletzt freilich — was auf alle dieſe Dinge von entſcheidendem Einfluſſe iſt — in der Auffaſſung des Lebens und des Zweckes unſeres Daſeins überhaupt." Die großen Ereigniſſe, welche in den letzten drei Jahrzehnten vor ſich gegangen ſind, konnten nicht ohne durchgreifenden Einfluß auf die Lebensverhältniſſe bleiben. Und es haben ſich mit dieſen Vereinigungen ſchädliche Dinge eingeſchlichen von ähnlicher Art, wie diejenigen ſind, an denen die Franzoſen leiden, und die ſie

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

ſo ſchwer büßen müſſen. Wir haben ihnen dieſe ſchädlichen Einflüſſe nicht zum kleinſten Theile zu verdanken, und wir müſſen uns bemühen, ſie zu beſeitigen, und gegen fernere Miasmen vom Weſten her uns in Zukunft verwahren, falls wir nicht ſchließlich in dieſelbe Grube hineinſtürzen wollen, die das Nachbarland nicht zu umgehen wußte. „Das Leben der Familie in den gebildeten Kreiſen hat ſich in den letzten Jahrzehnten in ſo außerordentlichem Grade „veräußerlicht,“ daß der Schwerpunkt des Familienlebens nicht mehr, wie früher, in das Innere des Hauſes, der Familie fällt, ſondern nach außen, in die Stellung, welche die Familie in geſellſchaftlicher Beziehung einnimmt.“

Selbſt die Anlage der Wohnungen liefert dafür ſchon einen Beweis. Unſer Gewährsmann iſt gelaufen durch die Stadttheile, in welchen die Gebildeten wohnen, und hat ſich ihre Behauſungen näher angeſehen und faſt überall gefunden: „in mittleren Wohnungen einige ſchöne, ſelbſt elegante und höchſt elegante Geſellſchaftsräume, ein dieſen entſprechendes Eßzimmer, und im Uebrigen Räume, welche man Zimmer zu nennen erheblichen Anſtand nehmen muß.“ Die Baumeiſter müſſen ſo bauen; „denn das allgemeine Bedürfniß verlangt es ſo.“ Aber nicht nur die Anlage der Wohnungen beweiſt, daß für die große Mehrzahl der Gebildeten die geſellſchaftlichen Rückſichten die maßgebenden ſind, ſondern noch weit mehr die Einrichtungen. Wie ſehr unterſcheiden ſich die Geſellſchaftsräume von den Kinderzimmern und Schlafzimmern! „So groß die Eleganz in jenen, ſo groß die Aermlichkeit in dieſen; in jenen Prachtmöbel mit Sammet und Damaſt, in dieſen das Ameublement kaum und oft garnicht frei von Löchern und Unſauberkeit und in einem Zuſtande, daß man vom bloßen Anſehen das Zuſammenbrechen fürchten dürfte; in jenen eine Ordnung, die von unendlicher Sorgfalt Zeugniß giebt, in dieſen, ſchon um der drückenden Enge willen, alles über- und untereinander, und nur mit Mühe ein ſicheres Plätzchen für die intimen, ſonſt dem Auge des Sterblichen nicht ſichtbaren Gegenſtände der Damentoilette ausgeſpart: kurz überall die unverkennbaren Spuren größeſter Sorgloſigkeit, die ſich nicht ſelten bis auf die Atmoſphäre erſtreckt. Von dieſen nicht ſelten Ekel erregenden Dingen ſieht man freilich nichts, wenn Herren und Damen in elegantem Promenadenanzug am Thiergarten oder in noch eleganterem Abends in der Soirée und auf dem Balle erſcheinen, oder in den eigenen taghellen Räumen größere Geſellſchaft empfangen: elendes Scheinweſen, den Franzoſen zu eigener Schmach abgeborgt!“ Und nun das Familienleben ſelbſt! Vielfach hält man den Abend für verloren, welchen man nicht im Concert, im Theater ꝛc., ſondern im eigenen Hauſe verbringt. Die Geſellſchaften wollen das Bedürfniß wahrer

beglückender und bildender Geselligkeit nicht mehr befriedigen; sie sind Strapazen, die man sich auferlegt, um möglichst oft in eleganter Form zu erscheinen, im eigenen Hause möglichsten Glanz zu entfalten, sich Aufregung zu verschaffen, der immer mehr sich steigernden Vergnügungssucht zu fröhnen. „Was soll man sagen, wenn junge Mädchen sich ihrer Solidität rühmen, da sie in der Woche nur fünf Mal getanzt hätten? wenn in andern Familien die Töchter als Heldenthaten von Neujahr bis Ende Februar dreißig bis fünfunddreißig große Bälle zählen, die andern Gesellschaften und Vergnügungen nicht mitgerechnet?“ Und nun die Vorbereitungen für alle diese Unzahl von Gesellschaften in diesen Familien, die ihre Söhne zum Zwecke idealer und humaner Ausbildung in die Gymnasien schicken! — Ist die Saison vorbei, so beginnen die Vorbereitungen für die Sommerreisen, und diese selbst tritt man so früh als möglich an. „Die Kinder mitzunehmen, geht nicht an; denn sie müssen ja in die Schule gehen. Also bleiben sie zurück beim Papa, der durch seine Beschäftigung vom Morgen bis zum Abend in Anspruch genommen ist, d. h. sie bleiben Monate lang ohne alle genügende Aufsicht.“

Die durch die Veräußerlichung des Familienlebens bewirkten Einflüsse auf die Kindererziehung faßt unser Verfasser zusammen in den Satz, „daß in einer nicht geringen Anzahl von Familien das Vorhandensein der Kinder und ihre Erziehung als eine störende Unbequemlichkeit, eine Last empfunden wird, störend natürlich für die Lebensweise, welche man vor der Verheirathung geführt, sich von der Ehe geträumt und in der Ehe durchzusetzen eine dominirende Neigung hat.“ Man ergreift natürlich alle möglichen Mittel, um diese Unbequemlichkeiten auf das geringste Maß zu reduciren. Das erste Kind kommt dabei verhältnißmäßig noch gut weg. Die Mutter kann der Gesellschaften und Bälle wegen höchstens etwa 3—4 Stunden im Hause sein; es ist ihr also unbequem, ja unmöglich, den Säugling selbst zu nähren. Die Amme zieht ein ins Haus, und mit ihr erscheinen alle die Gefahren, von welchen ärztliche und pädagogische Erfahrung zu erzählen weiß. Ist das erste Jahr vorüber, so folgt der Amme das allesbesorgende Kindermädchen. Das Kind wird allgemach Spielzeug und Puppe für die Eltern; denn daß die Eltern für die Kinder und nicht die Kinder für die Eltern da sind, das begreift die oberflächliche materialistische Welt nicht. Die hohen Herren und Damen jagen allesammt nach Befriedigung und Glück, und doch begreifen sie nicht, daß diese Güter nur erreicht werden durch das Leben im Geiste und der Liebe, vorzüglich durch liebevolle Hingabe an das Ganze. Allerorts, unter allen Umständen und unter allen Verhältnissen könnten sie eingreifen in das Rad der allgemein-menschlichen Entwicklung

und ſich dadurch wahrhaft glücklich machen: wenn ſie es nämlich verſtänden, der menſchlichen Geſellſchaft vermittelſt einer gediegenen Familienerziehung recht tüchtige Glieder zuzuführen; aber ſie ſuchen ihre Befriedigung im Staube, wo ſie ſicherlich nicht dauernd zu finden iſt. Sie lieben ihre Kinder, und beweiſen ſolches allein dadurch, daß ſie es mit Zärtlichkeiten überſchütten. In reizendem Anzuge wird der kleine Knabe den Beſuchenden präſentirt und von denſelben pflichtſchuldigſt bewundert. Das Aeffchen wird angereizt, ſeine Kunſtſtücke vorzumachen und durch artige und kluge Einfälle die Lachmuskeln in Bewegung zu ſetzen. In vertrauten Geſellſchaften iſt es Gegenſtand bodenlos tiefer Unterhaltung, in den großen, in denen man ſich gegenſeitig mit Artigkeiten tractirt, trägt es der Mutter wegen ſeiner Schönheit und Niedlichkeit Schmeicheleien ein. Die Puppenzeit rauſcht vorüber; die Unarten beginnen. Das Haus wird immer unruhiger; die Rangen koſten immer mehr. Es gilt zu ſparen an dem, was die Welt nicht ſieht: an der Nahrung, an der häuslichen Kleidung ꝛc., während der äußere Glanz aufrecht erhalten wird: das Kind lernt das Auftreten außer dem Hauſe als die Hauptſache anſehen, die Neigung, ſich im Putz zu präſentiren, wird unverhältnißmäßig entwickelt, die Aufmerkſamkeit nach außen gezogen und verflüchtigt, „noch ehe das Kind anfängt, am Leben der Eltern mit ſeiner Beobachtung Theil zu nehmen.“ — Die ſchlimmſte Zeit iſt vorbei, und das Kind kommt in den Kindergarten. Unſer Kritiker iſt ein Feind derſelben. Er ſchießt hier nach unſerer Meinung über das Ziel hinaus. Wären die Mütter nur ſonſt nicht äußerlich geſinnt, ſo könnten ſie ſich immerhin während 3—4 Stunden des Tages Unterſtützung durch den Kindergarten verſchaffen. Es bliebe ihnen dann wahrlich noch Zeit genug, auf ihre Kinder erſprießlich einzuwirken. Die wirklich gebildete und dabei tüchtige Hausfrau hat eine ſchwere Aufgabe zu erfüllen, und die wenigen Stunden der Erleichterung kann man ihr gönnen und muß man ihr gönnen. Denn die gediegene Gattin möchte ich ſehen, welche ganz ohne Unterſtützung fertig werden könnte, ohne nach der einen oder der andern Seite ſaumſelig zu erſcheinen. Und die häusliche Erziehung einer anſehnlichen Kinderſchaar iſt ein gar ſchwieriges, aufreibendes Geſchäft, ſchwieriger und aufregender noch als die Schulerziehung. Freilich findet man herzlich wenig Kindergärten, die das ſind, was Friedrich Fröbel mit ihnen beabſichtigte, und es iſt daher die Kindergartenhülfe weder unter allen Umſtänden erſprießlich noch gefahrlos. Wären ſie aber, was ſie ſein ſollten, ſo könnte man großſtädtiſchen Kindern nur dringend wünſchen, daß auch für ſie die Natur als Miterzieherin mehr als bisher angerufen würde. Der Zweck dieſer Arbeit verbietet es uns, dieſes Mal

näher auf das hochwichtige Thema einzugehen. Folgen wir Schritt für Schritt unserm Kritiker. —

Die Kinder kommen in die Vorschule. Die Eltern haben natürlich wiederum keine Zeit, ihre Beschäftigungen nach der Schulzeit zu überwachen. Und da schon bei 6—7jährigen Kindern die Autorität des Kindermädchens aufhört, so bleibt nichts anderes übrig, als einen Lehrer ins Haus zu nehmen. Die Kinder wären jetzt allerdings besser daran als früher, wenn sie einen wirklich tüchtigen Mann bekämen; aber die Hauslehrer sind in der Regel noch zu jung, und haben sie trotzdem Lust und Kraft, durchgreifend zu wirken, wobei es nicht immer glatt abgehen kann, so kommen sie in Collision mit den Eltern, die sich nun einmal die absolute Glätte, die Gesellschaftsstimmung und den stets heiteren Ton nicht verderben lassen wollen. Hofmeister fällt also in Ungnade, und da es ja auch nicht blos Knaben, sondern auch Mädchen zu erziehen giebt, die man unmöglich der immerwährenden Gesellschaft eines Mannes überlassen kann, so muß der Gouverneur der Gouvernante den Platz einräumen. Sie hilft der Mama die langweiligen Augenblicke vertreiben, assistirt sogar bei der Toilette, erzieht ganz nach dem Geschmacke der Mama, klagt nur im bittersten Nothfalle über die Kinder, welche die Erzieherin sogar „ganz gern leiden" mögen, sorgt dafür, daß die Kinder auf der Straße nicht zu Schaden kommen, die Kleider nicht beschmutzen ꝛc. ꝛc. „Vorüber, ihr Schafe, vorüber!" Und das Endresultat? „Fürwahr: sind die Knaben schon vorher geistig verlottert, unter den Gouvernanten verlottern sie erst recht, besonders wenn sie statt einer halbwegs brauchbaren vier oder sechs selbst nach der Eltern Ansicht Unbrauchbare nacheinander bekommen. Es schneidet Einem ins Herz, wenn man wenige Jahre später die meist vergebliche Qual der Kinder sieht, aus der inneren Misère, die solche Gouvernantenerziehung angerichtet hat, wieder herauszukommen."

Der Knabe wird der Vorschule einer höheren Bildungsanstalt anvertraut. Natürlich machen sich schon in den unteren Klassen die nachtheiligen Einflüsse eines überwiegend auf das Aeußere gerichteten Familienlebens geltend. „Was den Tag über in die Köpfe hineinzubringen versucht worden ist, geht nothwendig am Abend, wo in den glänzenden Räumen die Kinder in der glänzenden Toilette von der noch glänzenderen Mama der glänzenden Gesellschaft zur Bewunderung vorgeführt werden, wieder verloren; am nächsten Tage haben sie kaum noch den Schimmer einer Erinnerung davon. Die Arbeit beginnt von Neuem, um binnen Kurzem von Neuem zerstört zu werden, und was von Jahr zu Jahr gründlicher ruinirt wird, ist die Fähigkeit, die Gedanken für eine ernste Arbeit zu sammeln, wirkliche feste Kenntnisse zu erlangen, und noch mehr der Geschmack, das

Intereſſe für etwas Ernſteres, Höheres, als jenes lang gewohnte, amüſante, bequeme und darum ſehr lieb gewordene Treiben im elterlichen Hauſe iſt. Wie ſollen beſonders den Knaben die Schulſtunden nicht das erdenklich Langweiligſte ſein? denn die Mädchen in der höheren Töchterſchule haben's doch viel beſſer: da kommt die ganze Schaar aus der Nachbarſchaft und den Kreiſen der Bekannten zuſammen. Jede bringt einen nicht zu verachtenden Schatz von Geſellſchaftsgeſchichten mit; der Austauſch derſelben macht die Zwiſchenminuten zu den intereſſanteſten Momenten, um derentwillen man dann die Unterrichtsſtunde, beſonders wenn ſie von einem „angebeteten“ Lehrer ertheilt wird, ſchon in den Kauf nimmt.“ — Die Leiden werden freilich den ſtets amüſirten, auf einer langen Bildungsbahn ſich befindenden Knaben auch nicht erſpart. Es kommen Klagen über Klagen von Seiten der unbarmherzigen Lehrer, die Fortſchritte verlangen und die Impertinenz haben, nur diejenigen zu verſetzen, welche das Penſum zu erreichen ſich wenigſtens ernſtlich bemühen. Da iſt „Holland in Noth“; denn unſer Sohn ſoll doch ein feiner Mann, womöglich Geheimrath werden. Und verbleichen auch die Geheimrathsträume der Mama allgemach angeſichts der ſchauerlichen Wirklichkeit, ſo muß doch wenigſtens die Berechtigung zum einjährigen Militärdienſte erreicht werden. Als Helfer in der Noth erſcheint wieder der Lehrer, der in den Nachhülfeſtunden dafür ſorgt, daß die Arbeiten unſeres Helden ohne viele Fehler und ordentlich geſchrieben in die Klaſſe kommen. Die Lehrer der Schule werden getäuſcht; der Burſche verliert alle Selbſtändigkeit, wird aber ſchließlich natürlich Einjährig-Freiwilliger. Inzwiſchen verlangt das Haus, daß der zukünftige Einjährige activ theilnehme an den elterlichen Freuden. Tanzſtunden und glänzende Kindergeſellſchaften werden ins Werk geſetzt, und der letzte Reſt der erforderlichen geiſtigen Strebſamkeit geht verloren. — Im Hauſe macht ſich die haarſträubendſte Unwiſſenheit in erziehlichen Dingen und dabei die Ueberzeugung geltend, daß das Nachdenken über dieſe Dinge eitel Pedantismus ſei. Dabei gerathen ſich Vater und Mutter vor ihren Kindern gerade über die Erziehung ihrer Lieben in die Haare, zerſtören dadurch jedwede Pietät, und machen den Gehorſam unmöglich, welcher bekanntlich als die Grundlage und Vorbildung ſpäterer Selbſtbeherrſchung und ſittlicher Kraft angeſehen werden muß. „Man braucht nicht Darwinianer zu ſein, um den Unterſchied zwiſchen dieſer Art von Aufziehen oder Aufwachſenlaſſen und dem Verfahren unſerer angeblichen Urvoreltern mit ihren Jungen ſehr gering zu finden.“ Sehr ernſt ruft unſer Kritiker Allen, die ſich mit Kindererziehung zu beſchäftigen die Pflicht haben, zu: „Es iſt eine verderbliche Thorheit zu glauben, man könne Kinder erziehen,

ohne ſich ſelbſt fortwährend zu überwinden.“ Möchte ihn doch die ganze Welt hören und ſeine Worte beachten!

Indem unſer Kritiker in ſeinem achten Briefe reſumirend hervorhebt, daß die häusliche Erziehung vielfach einerſeits auf Leichtſinn und Faulheit und andrerſeits auf Egoismus baſirt ſei und darum wenig gute Früchte tragen könne, faßt er das Spielzeug, daß man den Kindern in die Hände zu geben pflegt, ins Auge. Das Einfache, Naive, dem ächt kindlichen Sinne und kindlichen Vorſtellungen Entſprechende, ſo behauptet er, ſei faſt ganz aus dieſen Spielmitteln verſchwunden und an deſſen Stelle eine reflectirte, mit der äußerſten Raffinirtheit durchgeführte Nachahmung des Lebens der Erwachſenen getreten. Den Puppen giebt man die Farbe der Schminke und den Ausdruck ausgebildetſter Coquetterie und Frechheit, hängt ihnen den Chignon an, der ſie allein ſchon als lüderlich charakteriſirt, giebt ihnen ein Narrenhütchen, gebauſchte Röcke mit der Queue de Paris und der Schleppe, Schuhe mit balancirenden Abſätzen ꝛc. Die Puppenſtuben ſind ein Abklatſch der Salons unſerer höheren Geſellſchaftskreiſe, ein Muſter von Ueberladenheit und Geſchmackloſigkeit. Auch das Spiel, das man Knaben in die Hände giebt, bekommt neuerdings den Charakter der Ueberfeinerung und jenes raffinirten Nachäffens einer raffinirten Civiliſation. Sehr richtig und ganz im Sinne Friedrich Fröbel's, deſſen Schöpfungen ihm ſonſt wenig behagen, wird an dieſer Stelle behauptet: „Alle Spielſachen müſſen ganz einfach, allgemein und gleichſam nur Typen ſein, damit das Kind gerade durch die Unbeſtimmtheit im Einzelnen herausgefordert werde und nun auch den unbegrenzten Raum habe, das Detail aus ſeiner Phantaſie zu produciren und hinzuzudenken, aus Klötzchen und Häuschen und Thieren und einigen Holz- und Papierpuppen ſich eine ganze und jeden Tag eine neue Welt hinzuzaubern, übergoſſen und ſtrahlend von jener unbeſchreiblich lieblichen, unwiderſtehlichen, himmliſchen Poeſie, die der allmächtige Gott in die Seele des Kindes gelegt hat. Man ſagt wohl, das Kind ahme ja ſelbſt im Spiel das wirkliche Leben nach: das iſt nur ſehr uneigentlich wahr; denn in der That iſt das Spiel nur der Ausdruck ſeines Geiſtes, jene ſcheinbare Nachahmung nur die Form, die ihm durch das Zuſammenleben mit den Erwachſenen und die Eindrücke, die es von daher bekommt, die nächſtliegende und geläufige wird; käme es aber auch dem Kinde wirklich auf die Nachahmung an, ſo wäre es immer noch eben ſo verkehrt und wahrlich nicht zweckentſprechend, dieſelbe ihm vorweg zu nehmen. Nicht alſo wie das Spielzeug iſt, ſondern wie das Kind damit ſpielen kann, iſt die Hauptſache; nehmen wir ihm dadurch, daß wir ihm alles fix und fertig in die Hände geben, die Gelegenheit zu jener Thätigkeit, ſo ſchneiden wir ihm ſicherlich die Quelle oder wenigſtens das

erſte und allerbeſte Bildungsmittel ab von dem, was von jeher der Grundzug unſeres deutſchen Charakters geweſen iſt, der Idealität.“ Wie kann ein Mann, der ſich zu dieſer durch und durch Fröbel'ſchen Idee bekennt, gegen die Kindergärten auftreten? Selbſt die nicht hinwegzuleugnende Mangelhaftigkeit, welche vielen Anſtalten, die dieſen Namen tragen, anklebt, dürfte ihn kaum genügend entſchuldigen.

Nach dem Spielzeug der Kinder kommt die Jugendlectüre, kommen die Kindergeſellſchaften, wie ſie in Berlin und andern großen Städten des Vaterlandes gang und gäbe ſind, an die Reihe. Wir rathen Jedem, der ſich für die Jugend, ja auch nur für das Gedeihen unſeres Vaterlandes im Allgemeinen intereſſirt, dieſe Schilderung, ſo wie das ganze Buch zu leſen. Vielen wird das, was unſer Verfaſſer bietet, Aergerniß bereiten, noch Mehrere mit Entſetzen erfüllen. Dennoch übertreibt der Maler durchaus nicht, wie Jeder weiß, der das Leben kennt. Es iſt Arzenei, nicht Gift, was er uns reicht, und wir können nur wünſchen, daß dieſe Gabe recht Vielen zur Geneſung verhelfen möge. Wer ihm aufmerkſam gefolgt iſt, wird es erklärlich finden, daß er als Schulmann am Schluſſe ſeiner Schilderung ſeufzend ausruft: „Während der Menſch mit allen Sinnen im Schlamme des ordinären Treibens ſteckt und von Seiten der Eltern immer von Neuem hineingeſtoßen wird, ſollen wir ihn aus dem Gewöhnlichen herausreißen und zu einem Leben emporheben, wo der Geiſt herrſcht und die geiſtigen Intereſſen die maßgebenden ſind? Welche Kraft traut, welche Arbeit muthet man uns zu! Mit geſenktem Kopfe ſchleicht man aus der Klaſſe und ſagt ſich: Du arbeiteſt umſonſt, du richteſt nichts aus!“ — Die in die Seele hineingepflanzte Vergnügungsſucht führt natürlich zur Blaſirtheit, und dieſe wird fortwährend genährt und zu einer das geiſtige Leben völlig auflöſenden Krankheit geſteigert durch zu frühzeitige und ſchlechte ſogenannte Kunſtgenüſſe, ſchlechte Muſikalien ꝛc. ꝛc. Auch die eleganten Formen, welche man den Kindern aneignen will und die an ſich bedeutenden Werth haben, bleiben in der Regel etwas rein Aeußerliches, ein fadenſcheiniges Gewand, das die Herzensrohheit und den Egoismus nicht zu verhüllen vermag. Sehr ſchön iſt es, was unſer Kritiker über die Form ſagt: „Es giebt in der That keine wahrhaft feine und ſchöne Form, die nicht ihren Urſprung in der innern Durchbildung des Geiſtes und Herzens hätte; ſomit iſt die erſte Bedingung dafür, was ich kurz mit dem fremden Ausdrucke bezeichnen will, die politesse du cœur. Die allergeringſte Forderung, welche für die Erlangung jenes ſchönen Beſitzthums mithin geſtellt werden muß, iſt die, daß man ſich erſtens einer Rohheit völlig unfähig macht, ferner aber auch wenigſtens in ſoweit den Egoismus überwunden habe, daß man im geſelligen

Verkehr ſtets die Rückſicht auf den Andern vorwalten laſſe und ſich ſelbſt, auch wenn es nicht angenehm iſt, in den Hintergrund ſtelle, überhaupt eine Zurückſtellung der eigenen Perſon nur dann beachte, wenn man genügenden Grund hat, ſie als ein vom Andern beabſichtigtes Zeichen der Geringſchätzung anzuſehen. Eben deshalb fühlt man ſich in echt ariſtokratiſchen Häuſern ſo wohl und behaglich, weil man, ſo lange man dort iſt, vor jeder Rückſichtsloſigkeit ſicher iſt, weil der Wirth dem Gaſte gegenüber, auch wenn er ihn im Herzen als tief unter ſich ſtehend betrachtet, ſich dies nie im Geringſten wird merken laſſen — und mehr erwarte ich weder noch verlange ich im gewöhnlichen geſellſchaftlichen Verkehr. Freilich wird man Sicherheit, jene Forderung zu erfüllen, am beſten dadurch erlangen, daß man überhaupt und für alle Beziehungen zu anderen Menſchen den Egoismus beſeitigt, immer erſt an den Andern denkt und dann an ſich, alſo der politesse du cœur, bei welcher der Fremde ſtehen bleibt, die Grundlage giebt, welche wir mit dem tieferen ernſteren deutſchen Worte „echte Menſchenliebe“ bezeichnen, wie dies ja die Aufgabe unſeres Lebens iſt; indeſſen weil das aber die Aufgabe des ganzen Lebens iſt, darf man ihre Erfüllung nicht immer ſchon im Laufe des Lebens erwarten.“

Im weiteren Verlaufe der Darſtellung fragt unſer Kritiker nach dem Heilmittel für jene Schäden, die er in ſo eindringlicher Weiſe zu ſchildern verſtand. Er will den Eltern eine Unterſtützung geben, will, daß ſie ſich gerade ſo den Rath eines erfahrenen Pädagogen, wie den des Arztes einholen ſollen. Nach elfhundertjähriger chriſtlicher Cultur, ſo meint er, ſollte man endlich ſo weit gekommen ſein, die Krankheit der Seele mindeſtens für ebenſo großer Sorgfalt würdig und bedürftig zu erachten, wie die des Körpers. Es iſt gemeinſchädlich und verderblich, „daß jeder Vater und jede Mutter die Erziehung vortrefflich zu verſtehen glaubt, und die unbefriedigenden Reſultate überall herleitet, nur nicht aus den eigenen Mißgriffen und dem Mangel an Einſicht, alſo eines Pädagogen gar nicht zu bedürfen meint und, wofern ſie ja einmal einen ſolchen um ſeine Meinung befragen und dieſe nicht nach ihrem Sinne iſt, friſchweg die ihrige der ſeinigen als völlig ebenbürtig und gleichberechtigt entgegenſetzen und nach ihr ſich zu richten fortfahren“ — während ſie ſich bei vollſtändiger Reſignation auf eine eigene Meinung, der Autorität des mittelmäßigſten Arztes unbedingt unterwerfen. Kämen die Eltern wirklich dahin, daß ſie die Unentbehrlichkeit des pädagogiſchen Rathes einſehen, ſo würden ſich die nöthigen pädagogiſchen Kräfte bald finden. Auch die Schule würde ſich gut dabei ſtehen, wenn die Erziehungswiſſenſchaft zur Kunſt alſo zur Geltung gelangte: „ein Theil der Lehrer würde der Erziehung

und ſomit auch der Schule ſelber ein tieferes Intereſſe zuwenden als er es jetzt thut.“ —

Das tiefere Intereſſe für Erziehung wird alſo von unſerm Kritiker auch bei den Gymnaſiallehrern ſchmerzlich vermißt. Er iſt ein gerechter Mann, der nicht blos dem Elternhauſe, ſondern ſchließlich auch ſeinen Collegen ernſtlich den Text lieſt, auch die auf Gymnaſien beſtehenden Zuſtände einer ſchonungsloſen Kritik unterwirft. „Die handwerksmäßige Auffaſſung der Wiſſenſchaft und des Berufes iſt weiter unter uns verbreitet, als man erwarten darf, was daraus hervorgeht, daß die Zahl derer, welche weiter arbeiten und wiſſenſchaftlichen Schwung ſich bewahren, nicht übermäßig groß iſt. Andere wiederum ſehen die Schule nur als ein um der Exiſtenz willen unvermeidliches Uebel an; die Unterrichtsſtunden werden allerdings gegeben, allein jede Anſtrengung möglichſt vermieden, die Correcturen unter unendlichen Seufzern auf das unumgänglichſte Maß von Sorgfalt und Genauigkeit herabgeſetzt. Der eine Theil thut dieſes, um ſo viel Zeit wie nur möglich für wiſſenſchaftlich-litterariſche Arbeiten zu erübrigen; dieſen iſt noch weniger ein Vorwurf zu machen, da ſie denn doch alle Zeit und Kraft für die gute Sache verwenden, nur nicht ſo unmittelbar und direct, wie es ihre amtliche Stellung erheiſcht; der andere Theil giebt vor, für die Anſtrengungen des Amts einer ſo ausgedehnten und vielſeitigen Erholung zu bedürfen, daß die Arbeiten für dasſelbe möglichſt beſchränkt werden müſſen, an anderweitige, der eigenen Förderung dienende aber gar nicht gedacht werden kann. Daß Leute, welche lediglich um des Examens und Brodes willen ſtudirt haben, auf dem beim Examen eingenommenen Standpunkte hartnäckig ſtehen bleiben, von andern Wiſſenſchaften weder, noch auch von der Welt und dem Leben in den eigentlich gebildeten Schichten der Geſellſchaft — dies freilich oft ohne beſondere Schuld, oft aber auch wegen Mangels jeder Art äſthetiſcher Bildung — gar keine Kenntniß beſitzen, nicht recht im Stande ſind, die Schüler aus dem Gewöhnlichen empor zu heben, während ſie ſelbſt darin befangen ſind, ihnen Begeiſterung für Wiſſenſchaft und höheres geiſtiges Leben einzuflößen, was ihnen ſelbſt unbekannt iſt, ihren Horizont zu erweitern, während ihr eigener ſo beſchränkt iſt, den Schülern dazu zu verhelfen, durch den Schein hindurch den Dingen auf den Grund zu ſehen und durch eigenes Nachdenken ihr eigentliches Weſen zu erkennen, während ſie ſelbſt flach über alles hinfahren und niemals ſelbſtändig gedacht haben — das iſt doch nur zu natürlich, und die Klagen darüber, welche man in gebildeten Kreiſen gar nicht ſelten vernimmt, ſind in der That nicht ohne Berechtigung. Die Klage von der andern Seite dagegen, daß der Schulmeiſterſtand geſellſchaftlich ſo wenig geſchätzt und die Männer, welche doch die Kinder aus den höheren Ständen

unterrichten und erziehen, so wenig in diese hineingezogen werden, ist der Thatsache nach eben so begründet. Die Schuld aber liegt gleichfalls fast ausschließlich an dem Stande selber, welchem zum großen Theile notorisch jede gesellschaftliche Form als ein unerträglicher Zwang erscheint und das absolute Sichgehenlassen beim Bier die idealen Vorzüge und Vortheile einer Gesellschaft in wahrhaft gebildeten Kreisen weitaus aufwiegt. Denn wäre der Hochmuth jener Kreise wirklich die Ursache, so würde in ihnen niemals irgend ein Schulmeister gesehen werden; sind aber Ausnahmen vorhanden, wie sie denn vorhanden sind, so muß die Ursache wo anders zu suchen sein, und eine geringe Beobachtung wird die vorher angeführte als die eigentliche herausstellen! Die Gymnasiallehrer, so meint unser Kritiker weiter, tragen einen Theil der Schuld an der traurigen Erscheinung, daß die Gymnasien mit einigen Ausnahmen den Character wirklicher Gelehrtenschulen mehr und mehr verlieren. Er weist hin auf das Zugeständniß Wiese's, daß aus der Vermehrung der Zahl höherer Schulen noch nicht mit Sicherheit zu schließen ist, daß eine richtige Schätzung wissenschaftlicher Bildung sich weiter verbreitet hat, und faßt dann diejenigen Uebelstände ins Auge, deren Beseitigung nicht in der Macht der Lehrer liegt. Das allergrößte Uebel findet er nicht sowohl in der Anfüllung der Klassen mit 60, 50 und 40 Schülern, als vielmehr in der Ueberfüllung der Gymnasien mit Schülern denen nicht weniger als alle Bedingungen zu einer wissenschaftlichen Ausbildung fehlen. „Die Menge dieser für wissenschaftliche Beschäftigungen unbrauchbarer Schüler ist so groß, daß sie gleichsam den Ton angeben, d. h. daß wir die in einem Gymnasium der Residenz an die einzelnen Klassen normaler Weise zu stellenden Anforderungen herabsetzen müssen, weil trotz aller Anstrengung die Klassen nicht mehr dahin zu bringen sind, ihnen zu entsprechen.“ Die unfähigen Schüler geben also den Maßstab. Selbstverständlich leiden darunter die Fähigen, leidet darunter die gesammte Bildungsanstalt. Wodurch aber werden die untauglichen Elemente in die Gymnasien getrieben? Durch den Leichtsinn und den Egoismus der Eltern. Leichtsinnig und in gewisser Weise vornehm erklärt der Vater: Mein Sohn soll ein Gymnasium durchmachen, fragt nicht, ob dieser Sohn wirkliche Befähigung zu wissenschaftlichen Studien aufzuweisen hat, muthet dem Gymnasium zu, seinen unbefähigten Sprößling mit fort zu schleppen, und ist sehr beleidigt, wenn ihm angedeutet wird, daß eben alle Voraussetzungen fehlen. Der Egoismus treibt; denn das Gymnasium ist ausgestattet mit der ganzen Fülle der Berechtigungen, während alle übrigen höheren Anstalten in diesem Punkte ungünstiger gestellt sind. Ein kluger Mann weiß sich diese Vortheile bald heraus zu rechnen und handelt demgemäß. Die mangelhafte Begabung des Sohnes

ſtört ihn nicht, weil er an Dieſe eben ſo wenig glaubt als an ſeine eigene, und wenn die guten Erfolge ausbleiben, der Schule ohne Weiteres Alles und Jedes in die Schuhe ſchiebt, auch in tiefſter Seele und mit vollem Rechte überzeugt iſt, daß ſein Kind durch das nöthige Maß von Beharrlichkeit wenigſtens die eine, die allerwichtigſte Berechtigung erreicht, nämlich die für den einjährigen Freiwilligendienſt im Heere. Daß doch jede an ſich gute Sache ſo leicht in ihr Gegentheil umſchlagen kann! Die genannte Berechtigung zerſtört unter den jetzigen Umſtänden die höhere Schulbildung, erregt falſchen Schein und ſchadet dadurch dem geſammten Bildungsweſen. Wie ſie ſtörend und zerſtörend auf das Gymnaſium wirkt, iſt bereits gezeigt worden. Die vielen wiſſenſchaftlichen Anſtalten, Gymnaſien und Realſchulen I. O. begründen und befeſtigen die verkehrte Ueberzeugung, daß die Luſt und Befähigung zu wiſſenſchaftlichen Studien fortwährend im Zunehmen begriffen ſei, während jeder Sachkundige weiß, daß ſchon ein Drittheil der genannten Anſtalten das wirkliche Bedürfniß decken würde. Und die unbefähigte Jugend wird immer confuſer, willensſchwächer, unglücklicher, je mehr man an ihr wiſſenſchaftlich herumarbeitet, entbehrt aller gediegenen Vorbildung für den zukünftigen einfach-bürgerlichen Beruf und kann beim Eintritte in das Leben wehklagend ausrufen mit Fauſt: „Was man nicht weiß, das eben braucht man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ Wie da zu helfen? Es fehlt erſtens an Anſtalten, welche ſich mehr dem Bedürfniß des praktiſchen Lebens anſchließen und dabei mit der vorerwähnten Hauptberechtigung ausgeſtattet ſind. So lange dieſe Berechtigung überall noch exiſtirt, iſt ihre Errichtung eine unumgängliche Nothwendigkeit. „Richtete man dieſe Schulen ſo ein, daß durch ſie eine gründliche **nationale** Bildung vermittelt würde, daß alſo für die Schüler vom ſiebenten bis zum zurückgelegten ſiebenzehnten Jahre deutſche Sprache, Litteratur, Geographie und Geſchichte die Hauptgegenſtände wären, an welche ſich Mathematik und Naturwiſſenſchaften, allgemeine Geographie, politiſche und Culturgeſchichte, Religion und neuere Sprachen ſo anlehnten wie gegenwärtig auf dem Gymnaſium an die alten Sprachen, ſo würden ſelbſt die mittelmäßigſten Schüler nach Abſolvirung der Schule eine Bildung beſitzen, bei welcher man der elend-fragmentariſchen Kenntniß des Lateins wohl entrathen und welche die Berechtigung zum einjährigen Militairdienſte mehr verdienen würde, als jene eines mühſam mitgeſchleppten Unterſecundaners eines Gymnaſiums oder einer Realſchule, weil ſie gründlicher und in ſich vollendeter ſein würde als jene. Denn ihre bildende Kraft können die klaſſiſchen Sprachen doch nur recht ausüben, wenn die Schüler ſie bis zu einer relativen Fertigkeit erlernen, d. h. wenn ſie in die Kenntniß derſelben ſoweit eingeführt werden können, daß ſich

ihrem Denkvermögen der eigentliche Unterschied der fremden und eigenen Sprache begreiflich machen läßt, was bis zur Untersecunda schon wegen der noch vorhandenen allgemeinen Unreife nur in sehr beschränktem Maße möglich ist." — Zweitens fehlt es an einer gemeinschaftlichen Grundlage für alle höheren Schulen. Eine allgemeine Volksschule muß den Kindern Gelegenheit geben, sich auszuweisen über den Grad und die Art ihrer Befähigung, den Lehrern, auf Grund ihrer Erfahrungen dem Elternhause bestimmende Rathschläge für die Wahl der Schulart zu ertheilen. Man könnte ohne Gefahr für die wissenschaftliche Bildung einer Nation und müßte im Interesse der Jugend und der Familien die Kinder mindestens bis zum zwölften Lebensjahre gemeinschaftlich nach pädagogisch-vernünftigen Normen unterrichten und dann jedem seinen Platz in einer bestimmten Schulkategorie anweisen, könnte dann auch in jeder Schule unerbittlich diejenigen zurückweisen, welchen die Befähigung, ihr Ziel zu erreichen, abgesprochen werden muß, und die Willkür seitens des Elternhauses, sowie die Kritiklosigkeit bei der Schüleraufnahme hätten ein Ende. Es hieße das gleichzeitig im Interesse der Schule, der Familie und der Jugend handeln. Der Egoismus einzelner Schulleitungen, welcher für jede Anstalt eine besondere Vorschule verlangt und eine Nacktheit und Häßlichkeit durch hinfällige Behauptungen zu verdecken sucht, verdient in Zukunft nicht die mindeste Berücksichtigung. Diese Behauptungen besagen in der Regel nichts weiter, als daß man trotz der gleichen Bildungsziele und Bildungsmittel an einer Stelle den Stein der Weisen gefunden oder erfunden habe und deswegen von vornherein nur mit dem eigenen Stempel versehene Waaren gebrauchen könne. — Drittens legt man trotz der allgemeinen pädagogischen Mangelhaftigkeiten und Calamitäten viel zu wenig Gewicht auf die philosophische Bildung der künftigen Lehrer, die sich in ihrem Berufe zu selten zu einer eigenen, festen und möglichst klaren Weltanschauung hindurcharbeiten, sich zu wenig selbst zu einem gebildeten Geiste und Character erziehen. „Auf unseren Universitäten müßten die philologischen und philosophischen Seminarien gegen die Vorlesungen mehr in den Vordergrund treten." Eine wissenschaftliche Commission müßte eingerichtet werden, um Arbeiten jüngerer Lehrer in Empfang zu nehmen, zu prüfen und darnach ihre Beförderung bei der Behörde zu beantragen, und das Fortarbeiten und Sichweiterbilden müßte allen Lehrern von vornherein zur Pflicht gemacht werden; denn selbstverständlich wird jeder Handwerker verknöchert, der sich seine eigene Ausbildung nicht mehr ernstlich angelegen sein läßt.

Die Initiative zu solcher Reformation sollen nach unserem Kritiker die Lehrer selbst und alle gebildeten Leute im Publikum ergreifen und nicht erst auf alleinseligmachende Beschlüsse von

oben her warten, obgleich in dieſen Regionen nach ſeiner Meinung ſicherlich kein böſer Wille vorhanden iſt. Es iſt, ſo ruft er in höchſtem Ernſte, Gefahr im Anzuge, ja ſchon jetzt da. „Wenn man die unendliche Leichtfertigkeit betrachtet, mit welcher die Herren und Damen unſerer und der jüngeren Generation über die wichtigſten und ſchwerſten Fragen, zu deren gründlichen Durchdenkung man Jahre gebraucht, Urtheile hinwerfen, die nicht gehauen oder geſtochen ſind und die nach ihrem Verdienſte zu behandeln als empörende Unhöflichkeit gebrandmarkt wird; wenn man ſieht, daß eine andere Quelle der Belehrung kaum noch gekannt wird, als ſogenannte wiſſenſchaftliche Vorträge vor gemiſchtem Publikum, in denen auch das Schwerſte zu einem leicht genießbaren Brei zuſammengeknetet wird, und die Gartenlaube, deren ſeichte Weisheit ganz Deutſchland überzieht; wenn man immer wieder die Erfahrung macht, daß jedes ernſte Buch, das ſich nicht ſo beim Kaffee verſchlingen läßt wie ein Roman, bei Seite gelegt wird voll verachtenden Mitleids mit der gutmüthigen Einfalt, aber doch gar zu großen Beſchränktheit desjenigen, der es etwa empfohlen; wenn man dazu den hohlen Schein, ja geradezu den Schwindel ſchon in viele Gebiete eindringen ſieht, die nicht einmal dem induſtriellen und commerciellen Leben angehören, wie Wiſſenſchaft, Religion und Unterricht, Politik und Kunſt: ſo fährt Einem mit Entſetzen der Gedanke durch die Seele, ob wir nicht bereits auf dem Wege ſind dahin, wo wir gegenwärtig mit Schauder und Abſcheu die franzöſiſche Nation ſehen!!“ — Wir ſtimmen ein in den Mahnruf unſeres gelehrten Schulmannes:

Nieder mit dem Franzoſenthume! W. L.

II.

Erinnerungen und Anregungen.

Das Berliniſch-Kölniſche Gymnaſium.

Von Dr. Eduard Dürre.

Im erſten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts beſtanden in dem damals höchſtens 150,000 Seelen umfaſſenden Berlin fünf verſchiedene Gymnaſien, welche ſich zum Theil an die verſchiedenen Stadtheile anlehnten. Es waren: das Berliniſch-Kölniſche zum Grauen Kloſter, damals wie noch heute in der Kloſterſtraße, das Joachimsthaler mit einem Alument in der Burgſtraße, das

damals an der Jungfernbrücke gelegene Friedrich-Werder'sche, das Friedrich-Wilhelmsgymnasium an der Koch- und Friedrichstraßenecke und das Französische College in der Prinzenstraße unweit der Werder'schen Kirche. Die respect. Directoren waren i. J. 1805, so weit ich mich erinnere: Bellermann, Sarthlage, Bernhardi, Hecker (?), später Spillecke, und, irre ich nicht, der hochbetagte Amillon, Vater des bekannten Staatsraths, Erziehers Friedrich Wilhelms IV. und erstberühmten Predigers, später philosophisch politischen Schriftstellers.

Mir gilt hier nur, einige Erinnerungen und Programmnotizen über das Graue Kloster mitzutheilen, weil ich dasselbe von der untersten Klasse an besucht und dabei allerlei Erfahrungen über gute und schlechte Klassenleitung gesammelt habe. Da ich indessen in meiner Abgeschiedenheit von Bibliotheken und anderen litterarischen Hülfsmitteln nur das mir gerade entgegenkommende Material benutzen kann, so bleibt mir der Wunsch, daß eine gewandte Feder, wenn es nicht bereits geschehen ist, sich an die vollständige Geschichte des Berliner Gelehrten-Schulwesens mache und damit zugleich einen durch andere Monographien zu ergänzenden Beitrag für die Schulgeschichte und die Geschichte der Pädagogik liefere. Ungeordneter Stoff ist genug vorhanden.

Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium entstand aus der Vereinigung des Gymnasiums im Stadttheile Köln mit dem des Grauen Klosters. Diese Zusammenlegung der drei obern Klassen fand im J. 1767 statt, als die Kölner Oberklassen nur schwach besucht waren, Prima fast keine Schüler aufwies. Die drei untern Klassen blieben in beiden Anstalten getrennt fort, doch mit denselben Lehrgegenständen und Lehrbüchern, theilweise auch denselben Lehrern. Köln hatte wegen kleinerer Schülerzahl ungetrennte Klassen, das Kloster Sexta und Quinta gespalten. „Als im März 1812 (so erzählt Prof. Schmidt von der Kölnischen Schule in einer Rede bei Einweihung neuer Lehrzimmer Juli 1813) die kaiserlich französischen Truppen unter dem Herzog von Reggio in Berlin einrückten, blieb die königl. Servis- und Einquartierungs-Commission im Kölnischen Rathhause. Sie befindet sich daselbst im zweiten Stockwerk, wo auch die Lehrzimmer der Kölnischen Stadtschule waren.“ Welcher Lehrer begreift nicht die Geduldsprüfung der Lehrer bei der nothwendigen Wachsamkeit auf die durch immer verstärkteren Andrang des Militärs veranlaßten Störungen? Man war gezwungen, beim erweiterten Geschäftskreis der Commission, Ende März 1812, die Lehrzimmer zu räumen und ins dritte Stockwerk, in unausgebaute, baufällige und unheizbare Kammern zu ziehen. Das war also vor dem russischen Feldzug, in welchem Preußen eine Zeit lang mit Frankreich verbündet war. Man beschloß den Ausbau des dritten Stockwerkes und konnte März 1813 dies zweckmäßig eingerichtete

Lokal schon beziehen. Am 24. Juli 1813 fand eine feierliche Einweihung mit Gesang und Reden statt, deren eine des Prof. Schmidt die „Verfassung des Kölnischen Gymnasiums bis zur Vereinigung desselben mit dem Berlinischen“ bespricht. Daraus Folgendes:

Ursprung unerforscht. An der nahen Petrikirche waren, nach Georg Gottfr. Küster, schon 1204 Chorschüler mit Gesang der Messe und Hora beschäftigt. Im Jahre 1540 ließ Heinrich Knaustinus, aus Hamburg gebürtig. als „Schulmeister in Kölln“ eine lat. Schrift Melanchthon's vom Leben und der Unsterblichkeit der Seele verdeutscht drucken und dem Magistrat in Köln zueignen. Der Landsmann desselben, Paul von Eitzen, wurde 1544 dessen Nachfolger, ward aber bald Professor der Dialektik zu Rostock, dann Prediger und Superintendent in Hamburg. Er, der Freund Luthers und Melanchthons, geräth hier mit seinen Amtsbrüdern, besonders mit Joachim Magdeburg, über die Höllenfahrt Christi in Streit. Letzterer erließ gegen Eitzen eine Schmähschrift unter dem Titel: „der Eseltreiber“, die des Autors Absetzung nach sich zog. Aber Eitzen nahm eine Stelle als Oberhofprediger und Superintendent in Schleswig an, verhinderte, als Günstling Friedrichs II. von Dänemark, die Annahme der Eintrachtsformel. Seine Tochter ward indessen bei Lebzeiten des Vaters hingerichtet, weil sie ihren Ehegatten, den Bürgermeister von Apenrade, hatte erschießen lassen. Sebastian Brunnemann war 1548 Rektor der Kölnischen Schule. Sein nächster Nachfolger unbekannt. Von 1575—1579 verwaltete Peter Haftiz, noch 1563 Rektor an der Nikolaischule, das Rentamt. Theologischer und historischer Schriftsteller, (von ihm eine kleine Märkische Chronik) lebte er später als Privatmann. Nach ihm Jakob Sommerfeld bis 1585; Nikolaus Albert, nur kurze Zeit; 1586 Daniel Wehrmann; 1587 Andreas Geiersberg; 1595 Samuel Gervesius; 1600 Martin Greiffenhagen; 1603 Johann Fischer. Nach dessen Tode 1609 Martin Willich, ein Berliner, noch nicht 25 Jahr alt. Er wurde 1609 Diakonus, 1614 Prediger an der Katharinenkirche in Hamburg und starb 1633 als Senior. Er hatte aus Berlin flüchten müssen, weil er gegen das Verbot des Kurfürsten Joh. Siegmund, welches Lästern und Schmähen anderer Confessionen von der Kanzel verbot, am Himmelfahrtstage 1614 eine heftige Predigt gegen die Reformirten gehalten hatte. In einem landesherrlichen Schreiben wird Willich genannt „ein junger Semibaccalaureus theologiae, dem der Wind in Neulichkeit den Bart erst angeweht, und der die hohen Artikel unsers christlichen Glaubens mit unsaubern Händen tractiret, und sich dadurch des Huhnes, so der Teufel ausgebrütet, Discipel zu sein, erweiset.“ Die Kurfürstin hatte den Semibaccalaureus warnen lassen. Adam Romanus erhielt 1612 das

Rectorat. Er wird als geschickter unermüdeter Tugendbildner geschildert. Er trat in dem sehr heftigen Streit zwischen Lutheranern und Reformirten vermittelnd auf. Verfasser eines philosophischen Compendiums, ward er 1641 Bürgermeister in Kölln a. d. Spree. Nach ihm von 1640—1674 Samuel Müller, dessen Nachfolger 1675 Joh. Bödiker. Verdienste um die Muttersprache. Seine Schrift „von den Grundsätzen der deutschen Sprache im Reden und Schreiben" wurde von den Rectoren des Berliner Gymnasiums, Joh. Leonh. Frisch und nach ihm Joh. Jak. Wippel verbessert herausgegeben. Außerdem verfaßte er Parentationen, Reden, Gedichte, Programme. Seine lateinischen Schriften sind früher correct, später voller Archaismen und gesuchter Wendungen. Schon 1675 veranstaltete er ein actum oratorium über das Leichenbegängniß Achills. Bödiker hat, wie es scheint, zuerst am Anfange jedes Jahres in lateinischer Sprache den Inhalt der im verflossenen Jahre gehaltenen Reden und Dissertationen abdrucken lassen. Es findet sich keine frühere Spur solcher Programme in Kölln. Gegenstand der Dissertationen: Aristotelische Philosophie (Metaphysik, Logik, Ethik), auch Theologie und Physik. Zuweilen Einladungsschrift zur Rede eines Abiturienten. Der „oratorische Actus" fand viel Zulauf. Die Schüler hatten die Namen der Helden des Homer. Die Primaner waren die Helden, die der andern Klassen die Centurionen. „Bei der Bestattung Achills fehlte es nicht an einer Leichen- und Standrede, an einer Trauerprozession der Fürsten, an Blumenstreuen u. dgl. m. Auch klagten nicht blos die Helden, sondern sogar die Musen mit ihrem Anführer Apoll. Da die lateinische Aufführung den Bürgern unverständlich war, so wurde sie in deutschen Versen (sogenannten Heldenreimen) an einem andern Tage wiederholt. Der ehrwürdige Bödiker zeigt getreu an, daß das Costüm der jungen Leute dem griechischen nicht völlig angemessen sei, da er es nicht für ganz nöthig erachte und die Umstände auch den großen Kostenaufwand nicht zulassen. Es ist öfter geschehen, daß unter seinem Rectorat an verschiedenen Tagen ein solcher Act lateinisch und deutsch gehalten wurde. In der Regel hatte eine Vorstellung dieser Art einen Hauptinhalt, auf den sich sämmtliche Reden bezogen, er war, wie bei den Schauspielern, in Handlungen vertheilt. Mehrere Gedichte in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache sind noch von ihm vorhanden. Sie sind zum Theil nach dem Geschmack der damaligen Zeit, wo mit dem Namen, dem Stande und dem Gewerbe des Helden des Gedichtes oft gespielt wurde. In dem väterlichen Glückwunschgedicht (bei der Heirath seines Sohnes mit der Tochter eines Fischers) betitelt: die Fischerei der Venus, werden alle Fische namhaft gemacht, die sich in den Seen und Flüssen der Mark Brandenburg befinden."

In einem lateinischen Programme, das Böckler 1693, zwei Jahre vor seinem Tode, herausgab, vergleicht er seine Schularbeit mit den Strafen der Verdammten im Tartarus, sich mit dem Tityus, dem die stets anwachsende Leber wieder gefressen wird, mit dem angeschmiedeten Prometheus, mit dem an einem Rade gefesselten Ixion, mit dem Tantalus u. s. w.; ja er vergleicht, ohne Mythologie, den Schulmann mit dem Mühlroß und dem Galeerensclaven.

Sein Nachfolger 1696 Christian Rotaridis, ein mit seinem Vater wegen Religionsunterdrückung aus Ungarn nach Berlin Geflüchteter, war Schüler seines Vorgängers. In einem Act am Gallusfest 1705 stellten die Gymnasiasten unter dem Bilde der Vögel gewisse Kenntnisse und Stände dar. Der Papagei schilderte den Redner, der Falke den Optiker, der Schwan den Dichter, die 16 Eier überzählende Krähe den Rechenmeister, die Biene die Staatskunst, der Hahn den Familienvater, der Storch den Rechtsgelehrten, die Henne die Hausmutter, der Adler den Theologen, die Turteltaube den Arzt, (das Blut derselben sollte damals gegen Augenleiden heilsam sein), die Nachtigall den Musikus ꝛc. Der Hörsaal war stets überfüllt. Unter seinem Rectorat stifteten von Flemming 300 Thlr. und Bürgermeister Kammesser, der Gründer zugleich des nach ihm genannten Waisenhauses, 1000 Thlr. Für Studirende setzte der Medailleur Raimund Falz 2000 Thlr. aus und die Propstwittwe Lichtscheid 300 Thlr. Im Jahre 1700 stifteten Rotaridis und seine Collegen eine Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse. Jeder der sechs Lehrer zahlte 2 Thlr. Einlagegeld und zu diesen 12 Thlrn. gab noch Cantor Westphal einen Wispel Roggen (36 Thlr.) so oft das Stammgeld 48 Thlr. betrug. Das Werk ward gesegnet. Rotaridis starb 70 Jahr alt 1723. Sein Nachfolger Christian Rubin ist Verfasser der beiden Märkischen Grammatiken. Doch starb er schon 1727.

Bei den öffentlichen Redeübungen fanden neben biblischen und profanen Historien auch Tagesneuigkeiten Berücksichtigung. So hatte sich in der Nachbarschaft ein Mann erschossen und wurde nach damaligen Gesetzen vom Henker unter dem Galgen begraben. Ein junger Redner sprach über den Satz: „daß ein Selbstmörder kein ehrliches Begräbniß haben dürfe.“ Ebenso sprach ein anderer Redner nach einer Stelle im Cicero de officiis über die Unrechtmäßigkeit solcher Handlungen, als ein Bettelvogt oder Hundepeitscher wiederholt die Sacristei bestohlen und sich dann ersäuft hatte. Ein dritter setzte den richtigen Bau des Auges auseinander als ein Marktschreier in gedruckten Zetteln diesen Gegenstand falsch behandelt hatte.

Von 1728—1742 war Friedr. Bake Rector, vorher schon Rector in Neu-Ruppin und dann Conrector im Werder'schen

Gymnaſium. Unter ihm fällt 1730 der durch einen Blitz erzeugte Brand der Petrikirche vor, durch den auch die naheſtehende Schule eingeäſchert wurde, ſo daß ein Mann verbrannte und drei Lehrer wie 15 Schüler faſt nichts von ihrer Habe retteten. Die Anſtalt wurde damals ins Rathhaus verlegt, wo ſie bis in die neueſte Zeit verblieben iſt. Unter Bake wurden auch die vertriebenen Salzburger von Lehrern und Schülern mit Geſang durch die Straßen geleitet. Das 200jährige Gedächtniß der Publicirung der Augsburger Confeſſion wurde 1730 in allen Gymnaſien gefeiert, 1739 zum Gedächtniß der Annahme dieſer Confeſſion in der Mark von Bake eine lateiniſche Rede gehalten. Unter dieſem Rector wurde auch von der Regierung den älteren Schülern das üblich geweſene Tragen von Degen verboten. — Auf Bake folgte 1749 der Conrector Chriſtian Tobias Damm. Er eiferte gegen die poſſenhaften Aufführungen, ließ von 1755 bis 1757 ernſtere Vorſtellungen geben, nämlich: Damon's Bürgſchaft; der langobardiſche König Rachis im Kloſter; das Ende des Ajax, aus dem Sophokles überſetzt. Alle drei Stücke wurden gedruckt. Schon kamen in Damm's Lectionsplan mathematiſche, geographiſche, hiſtoriſche und deutſche Lehrſtunden vor; auch führte er für manche Lehrobjecte den Parallelismus ein. Sein Verſuch das Dehnungs-H ganz aus der Orthographie zu verbannen, fand nicht Eingang. Wegen ſeiner Heterodoxie verlor er das Vertrauen von Geiſtlichen und Laien und das Gymnaſium nahm merklich ab. In ſeinen ſpätern Jahren war er noch der Lehrer des bekannten Nicolai und des Moſes Mendelſohn in Homer Xenophon und Plato. Seine anonym erſchienene Ueberſetzung des N. Teſtaments zog ihm, als er als deren Verfaſſer bekannt wurde, viele Feinde zu. Als Mendelſohn ihn von der Herausgabe abmahnte, ſagte Damm: „Was wollen ſie mir thun? Mir meinen alten Kopf nehmen? Ich bin über 60 Jahre alt und lebensſatt. Mich ins Gefängniß ſperren? Auch da wird mich meine Gewiſſensruhe nicht verlaſſen. Mir meinen kümmerlichen Gehalt nehmen? Gott läßt den Vogel auf dem Dach nicht verhungern.“ Aber, wenn man auch unter der Regierung Friedrichs des Großen das Buch nicht verbieten konnte, ſo wollten doch die Bürger ihre Söhne der „heidniſchen“ Schule nicht mehr anvertrauen. Schon 1760 war Prima leer. Ja, ein Handwerker ſpie ihn auf öffentlichem Platze an, verfluchte ihn als den „Böſewicht, der uns den Herrn Chriſtus rauben will.“ Damm wurde in den Ruheſtand verſetzt und hätte ein kümmerliches Alter gehabt, hätten nicht Menſchenfreunde ihn unterhalten, bis er 1778 im 80. Lebensjahre entſchlief. Noch 1776 erfolgte die Vereinigung des Kölniſchen mit dem Berliniſchen Gymnaſium. Zu den im Kölniſchen Gymnaſium gebildeten berühmten Leuten gehört auch Joh. Joachim Winkelmann, am

18. März 1735 im 18. Jahr von Bake als Zögling aufgenommen. Bake giebt nach dessen Abgang von der Anstalt folgendes Urtheil: „Ein unsteter und veränderlicher Mensch.“ Die am Anfange des 17. Jahrh. gegebenen lateinisch geschriebenen Schulgesetze verdienen wohl die Veröffentlichung, doch waren sie nach Damm „seit undenklichen Zeiten nicht mehr Mode gewesen; wären aber heilsam, wenn sie wieder hergestellt würden.“ Verboten war den Schülern in denselben das Tragen spitziger Hüte mit Federbüschen, der Verbrämung an Kleidern, der Pluderhosen, das Mitbringen in die Schule von Degen, Dolchen und andern Waffen, das Karten- und Würfelspiel, Besuchen von Hochzeiten, nächtlichen Schwärmereien und Trinkgelagen. — So weit der Auszug der Rede des Prof. Schmidt über die Geschichte des Kölnischen Gymnasiums. Kehren wir zum Grauen Kloster zurück.

Ueber die frühere Geschichte der Anstalt muß ich aus Mangel an sicheren Quellen schweigen. Rectoren des Berlinischen Gymnasiums waren die früheren Lehrer des Kölnischen Bodenburg und Wippel. Außer ihnen war Joh. Bernhard Frisch, dessen naturhistorische Werke und dessen ausgezeichnetes französisches Wörterbuch ihn in seiner Zeit sehr bekannt gemacht haben, 45 Jahre Lehrer des Gymnasiums. Von seinem Enkel, Director der Kunstakademie und Hofmaler, wurde im Jahre 1810 ein großes, noch jetzt im Hörsaal hängendes Bild zum Andenken an den Großvater gestiftet.

Ein ebenso bedeutender Mann war der Director Anton Friedr. Büsching, „der Begründer der wissenschaftlichen Erdbeschreibung und der beste geographische Schriftsteller seiner Zeit,“ wie eine biographische Notiz von ihm sagt. Er war am 27. September 1724 zu Stadthagen im Fürstenthum Schaumburg-Lippe geboren. Sein Vater, ein dem Trunk ergebener Advokat, that für seine Erziehung nichts. Er erhielt unentgeldlichen Unterricht vom Superintendenten Hauber und von Edler und Zell, so daß er, nachdem er ein Jahr im Hallischen Waisenhaus als Schüler gewesen, 1744 die Universität Halle besuchen konnte. Druck einer seiner ersten theologischen Abhandlungen 1746. Vorlesungen über den Jesaias und des N. Testaments schon 1748. Als Erzieher im Hause des dänischen Legationsrathes v. Lynar zu Köstritz, begleitete er ihn auf seiner Reise nach Petersburg. Auf der Reise faßte er den Plan, die mangelhaften Erdbeschreibungen durch eine bessere zu ersetzen. 1750 ging er in Itzehoe an diese Arbeit. 1752 erschien die Staatsbeschreibung von Holstein und Schleswig. Nach Niederlegen seiner Hauslehrerstelle arbeitete er zwei Jahre ungestört in Kopenhagen, kam zwei Jahre später nach Halle, von wo er als Professor der Philosophie nach Göttingen ging. 1761 Prediger an der lutherischen Gemeinde in

Petersburg, wo er während vierjährigen Aufenthaltes die interessantesten Notizen über Rußland sammelte. 1766 nahm er die Stelle eines Oberconsistorialrathes und Directors der damals verbundenen Gymnasien Kölns und Berlins an. Er starb 28. Mai 1793*). Seine Werke sind bekannt. Eine Autographie erscheint in „Beiträge zur Lebensgeschichte denkwürdiger Personen ꝛc." Von 13 Kindern blieben 3 Söhne am Leben, von denen der eine Geheimrath und Bürgermeister Berlins, ein von dem Magistrat, als Patron des Gymnasiums, bestellter Scholarch war, ein anderer Professor an der Universität zu Breslau und Schriftsteller auf dem Gebiete mittelalterlicher Geschichte.

Nach ihm trat Oberconsistorialrath Gedicke, bis dahin Director des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, in seine Stelle. Mir liegt zufällig dessen Programm von 1791 vor, das „Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts behandelt und mit den Worten beginnt: „Der Kreis der menschlichen Kenntnisse und damit zugleich der Kreis des jugendlichen Unterrichts erweitert sich von Jahr zu Jahr. Die Kraft des menschlichen Geistes bleibt im Ganzen, wie sie war; aber das Reich der Wissenschaften, das dieser Geist durchwandern und bebauen soll, wird immer größer. Unsere Jugend muß jetzt nothwendig mehr, wenigstens mehrerlei lernen als einst unsere Väter in ihren Jünglingsjahren. Desto mehr Beruf und Verpflichtung hat der Jugendlehrer, mit der Zeit zu wuchern und immer mehr auf Erleichterung und Abkürzung des Unterrichts zu sinnen, so fern nämlich beides ohne Abbruch der Gründlichkeit möglich ist." Weiterhin verbreitet sich unser Oberconsistorial- und Oberschulrath über einzelne Gegenstände des

*) Durch die Enkelin des Mannes erhielt ich noch folgende Notizen: Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium zählte nur 20 Schüler, die Kölnische Schule nur 5 Schüler, als er sie übernahm. Größtentheils alte und schwache Lehrer, deren Besoldung äußerst dürftig. Unvollkommener, fehlerhafter Lektionsplan; verfallene Disciplin, völlige Gesunkenheit des Publikums. Die Schulgebäude glichen mehr einem Kerker als einem Tempel der Musen. Die Lehrzimmer waren unterirdische Keller, einige Ellen tiefer als die Straße und der Hof. Zwei dieser elenden Zimmer waren nur durch Bretter einige Ellen hoch von einander abgesondert, so daß man, um einander nicht zu stören, in keinem laut werden durfte. Die Zugänge in die Zimmer selbst waren seit Jahrhunderten nicht geweißt worden. In der Schreibklasse war nicht einmal ein Tisch. Die Schüler mußten ihre Schreibbücher auf die niedrige Bank legen und selbst niederknieen. Was Büsching — er, der zuvor nie dem Schulamt mit Vorliebe und Neigung sich gewidmet, aber noch 1790 bei schwerer Krankheit im Programm schreibt: Selbst ein Himmel ohne Geschäfte, wenn er gedacht werde könnte, wäre nicht für mich — aus den Anstalten geschaffen, hat Gedicke im Programm zur öffentlichen Prüfung 8. April 1795 geschildert. Büsching's Selbstbiographie bildet den 6. Theil seiner „Beiträge zur Lebensgeschichte denkwürdiger Personen," Halle 1789."

Unterrichts, zuerſt über das Leſenlernen in der Mutterſprache, das, nach ſeiner Meinung, gewöhnlich zu früh angefangen wird. Darum verſtreichen auch mehrere Jahre, „ehe das Kind nur zu einer erträglichen Fertigkeit im Leſen gebracht wird.“ .... Es iſt höchſt widerſinnig, die Seele eines Kindes früher mit den Zeichen und erſt ſpäter mit den Sachen ſelbſt zu beſchäftigen.... Aber iſt es denn nicht unendlich nützlicher, daß das Kind zuvor alle ſeine Sinne übt und brauchen lernt; daß es die Fähigkeiten ſeiner Seele allmälig entwickelt und an den lebendigen Gegenſtänden, nicht an den todten Buchſtaben übt. Weiterhin heißt es: „Ich bin überdies ſehr überzeugt, daß wir weit mehr ſelbſtdenkende Köpfe beſitzen würden, wenn der erſte Unterricht unſerer Jugend nicht ſo unzertrennlich an Buchſtaben und Bücher geknüpft würde.“ Gedicke räth dann die analytiſche ſtatt der ſynthetiſchen Methode, alſo von den Wörtern zu den Buchſtaben. Dieſe ganze Mittheilung iſt aus der Vorrede ſeines „Kinderbuch zur erſten Uebung im Leſen ohne ABC und Buchſtabiren“ entnommen, durch welches Buch er nach den Verſuchen an ſeinem eigenen Kinde beweiſen wollte, „daß dieſe Methode nichts weniger als eine bloße Speculation ſei, ſondern, daß ſie ſich wirklich mit Erfolg ausführen laſſe.“ Nachdem Gedicke über das Leſen geſprochen, kommt er auch auf das Schreiben, auf den Unterricht im Rechnen, endlich auf den Religionsunterricht. Der Oberconſiſtorialrath ſagt: „Bei keinem Theile des jugendlichen Unterrichts werden mehr Fehler begangen und bei keinem ſind dieſe Fehler ſelbſt für die zukünftige Moralität ſo bedeutend und gefährlich, als bei dem Religionsunterricht.... Das lallende Kind muß Morgen- und Abendſegen, muß Tiſchgebete, bibliſche Sprüche, ja nach und nach den ganzen kleinen und großen Katechismus auswendig lernen, und noch verſteht es von dem allen nichts. Aber viele Eltern ſtehen in dem traurigen Wahn, es komme garnicht darauf an, ob die Religion von dem Kinde verſtanden werde; es ſei genug, wenn das Gedächtniß frühzeitig mit ihren Wahrheiten und mit ihren Bekenntniſſen angefüllt werde. O, wenn wird man doch endlich einſehen, daß man die Religion dadurch erniedrigt und entweiht, daß man ſie dem kindiſchen Alter aufdringt, das für ihren reinen Genuß unfähig iſt und in deſſen Vorſtellungs- und Darſtellungsart die erhabenen Ideen von Gott zu kindiſchen Vorſtellungen herabgewürdigt werden.“ Auch dieſes Kapitel iſt noch länger ausgeführt und würde unſern heutigen Oberconſiſtorialräthen für eine abſolute Ketzerei gelten. Es war dies aber unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. und wenige Jahre nach Friedrichs II. Tode.

Der Sprachunterricht ſoll nach Gedicke mit der Mutterſprache. nicht mit einer todten Sprache beginnen. Naturgeſchichte und Mathematik werden in ihr Recht eingeſetzt, Geographie als

der Geſchichte nothwendig vorangehend, ſelbſt das Rückwärtsſchreiten in der Geſchichte von heute zu ehemals verlangt. Es wird alſo in allen Unterrichtszweigen eine Reform gewünſcht. Gedick's lateiniſche und griechiſche Chreſtomathien waren ja zu meiner Zeit noch im Gebrauch. Ich kann die erſte Geſchichte der griechiſchen Chreſtomathie noch heute herſagen, während ich das ſpäter Erlernte des Homer bis auf geringe Spuren vergeſſen habe. Alle Schüler, ſo wie meine älteſten Brüder, deren Director Gedicke geweſen, ſprechen von ihm als von einem ſtrengen aber gerechten und in ſeiner Schulführung conſequenten Manne. Sein älterer Sohn verließ nach ſeinem Tode das Gymnaſium und ward ein tüchtiger Juriſt. Der zweite Sohn machte unter Colomb's Huſaren die Freiheitskriege mit, während deren ich ihn 1814 in der Picardie traf. Er kam auf einem Rieſenmarſche 1817 zur Wartburg, verfehlte aber das Feſt, da er ſich Nachts verlaufen und in einem Walde über die Gebühr lange geſchlafen hatte. Er ward ein tüchtiger praktiſcher Arzt an der Berliner Charité, ſtarb aber jung. Beide Söhne haben des Vaters Erziehung gerechtfertigt. Eine Tochter war eine ausgezeichnete Sängerin und Zelter's ſpecieller Liebling, wenn ich nicht irre.

Nach dieſen mehr geſchichtlichen als erlebten Daten komme ich nun zu der Zeit, in welcher mein Beſuch des Gymnaſiums ſtattfand. Gedicke war 1804 geſtorben. Sein Nachfolger Joh. Joachim Bellermann war früher Profeſſor der Theologie oder der orientaliſchen Sprachen zu Erfurt, ſeiner Vaterſtadt. Unbezweifelt war derſelbe ein gelehrter Mann und tüchtiger Philologe; aber es ging ihm das nur Wenigen gegebene Geſchick ab, eine ſo bedeutende und ſchülerreiche Anſtalt zu leiten. Dafür zeugt nun wohl ſchon der Inhalt der Programme von 1805 bis 1815. Gewöhnlich fanden jährlich zwei öffentliche Actus ſtatt, die öffentliche Schulprüfung und eine Gedächtnißfeier der Wohlthäter der Anſtalt, welche letztere gewöhnlich zu Anfang des Winterſemeſters mit Reden, Declamationen und Geſang abgehalten wurde. Die Einladung zum Letzteren vom 30. Nov. 1804 bringt „einige Bemerkungen über das Erhabene des Sittlichen", das Oſterprogramm von 1805 „Bemerkungen über den Anbau der Einbilduugskraft und Phantaſie in pädagogiſcher Hinſicht." Damit war denn die Zahl der faßlichen Programme geſchloſſen. Denn nun erſchienen „Verſuch einer Erklärung der puniſchen Stellen im Pönulus des Plautus" in drei Programmen, Phoeniciae linguae vestigiorum in Melitensi Specimen I De Phoenicum et Poenorum inscriptionibus etc.; Bemerkungen über phöniziſche und puniſche Münzen. Darauf folgten drei Programme: „Ueber den kunſtvollen Plan im Buch Hiob". Damals ſchon trachtete man eine Univerſität in Berlin zu gründen. Sie kam bekanntlich 1809 zu Stande. Director Beller-

mann trat auch zu Anfang bei dieſer Hochſchule als Lector auf, ob mit Glück, iſt mir unbekannt.

Das Zeug zu einem Director beſaß Bellermann gewiß nicht; ſonſt würde ſich der Inhalt ſeiner Programme, obſchon er hier und da einige das Schulweſen berührende Dinge abhandelte, mehr an pädagogiſche Fragen gehalten haben.

Wie unendlich ſchwer ſeine Aufgabe war, das wird ſich im Verfolg dieſer Mittheilung aus der Zahl der Schüler und Klaſſen und der dabei zum Theil feſtangeſtellten, zum Theil vicarirenden Lehrer ergeben. Gleich die erſte Prüfung beim gleichzeitigen Eintritt von uns drei Brüdern war eine wenig ſachgemäße. Mein um einige Jahre älterer, aber durch jene Mißhandlung in der Kieſewetterſchen Schule ganz entmuthigter Bruder, wurde in die Oberquinta, alſo da Sexta geſchieden war, drei Klaſſen höher geſetzt, als wir beiden andern. Und doch wußte er nicht mehr Latein als ich, las vielleicht nicht einmal ſo gut, als ich. Die Folge war, daß er nicht mit fort konnte und bis zu ſeinem Abgange in derſelben Klaſſe blieb, wo ich ihn noch einholte, ihn wahrſcheinlich überholt hätte, wenn er nicht zu einem Pächter in die Lehre gekommen wäre, wo er ſich zu einem anerkannt tüchtigen Landwirth ausbildete, deſſen Söhne ſich gleichfalls als Landwirthe ausgezeichnet haben. Hätte der gute Director nicht nach unſerm Alter geurtheilt, ſondern mich etwas höher, meinen Bruder um eine Klaſſe tiefer geſetzt, ſo wäre unſtreitig beiden daraus Gewinn erwachſen. Der dritte unſerer Familie blieb gleichfalls nach; er war ein ſehr ſchwächliches, dem Tode abgerungenes Kind, eigentlich ein Talent in ſeiner Weiſe, das zur trefflichen Ausbildung einer ganz anderen Führung bedurft hätte. Mein Vater, der ſonſt niemals ein ungünſtiges Urtheil über Lehrer fällte, mindeſtens nicht in unſerer Gegenwart, konnte dieſen Directorial-Mißgriff nicht faſſen, fügte aber ſeinem Bedenken doch das beſcheidene Wort zu: „Er muß es beſſer verſtehen als ich, wohin ihr gehört.“

Ueber die Schülerzahl liefern die Programme folgende Mittheilungen: Geſammtzahl im letzten Quartal 1804 465 Schüler, von da bis Oſtern 1805: 505 Schüler. Darunter 170 das eigentliche Gymnaſium, 214 die Berliner, 121 die Kölner Schule. Der vierte Theil ſämmtlicher Schüler nicht in Berlin Geborene. Unter den 170 Schülern der vier Oberklaſſen ſind 91 Auswärtige, 79 geborne Berliner. Im Laufe des Jahres wurden etwa 600 Schüler in der Anſtalt unterrichtet. Die Zahl der Inſcribirten vom 1. Januar bis letzten Dezember 1804 betrug 197. Deshalb Michaelis Trennung in zwei Zimmer. Die hier angegebenen Ziffern bleiben ſich in den folgenden Jahren ſo ziemlich gleich. Die Zahl der Inſcribirten iſt 1805: 196. Die Zahl der Schüler im letzten Quartal 1806: 521, 1807:

520, 1808: 510, 1809; 520, 1810: 604, 1811 und 1812: je 640. Das Jahr 1813 war eine Ausnahme; von ihm später.

Stellen wir aber die Schülerzahl nach den Klassen in den obengenannten Jahren zusammen, so war im letzten Vierteljahr derselben die Schülerzahl der verschiedenen Klassen folgende:

	I.	II.	gr. III.	kl. III.	IV.	V.	gr. VI.	kl. VI.
	42	41	46	41	57	56	65	49
1808:	37	39	39	53	48	62	62	53
1809:	40	40	30	52	55	65	69	50
1810:	46	34	42	49	53	79	70	49
1811:	42	45	40	64	54	62	55	56
1812:	53	45	55	58	61	66	54	72

Man ersieht aus diesen Ziffern, daß, da in den oberen Klassen viele Schüler eintraten, welche anderswo ihre Bildung genossen hatten, eine große Anhäufung in den Schulklassen und in der ersten Gymnasialklasse stattfindet, daß also für diese Schulbesucher ein abgeschlossenes Pensum nöthig gewesen wäre. Wollten und könnten wir auf die näheren Daten des Unterrichts eingehn, so würde sich zeigen, daß dies nicht eigentlich der Fall war. Schon aus diesen Zahlen spricht sich die Nothwendigkeit der leider erst viel später auftretenden Bürgerschulen und Realgymnasien aus. Welche Schwierigkeiten aber der Unterricht in so vollzähligen und aus Schülern ganz verschiedener Anstalten zusammgewürfelten Klassen bietet, das braucht keinem einigermaßen gewandten Schulmanne erklärt zu werden, wenn er bedenkt, daß die Gymnasialklassen, von Kleintertia an, auch die von großentheils ganz andern Lehrern vorbereiteten Schüler aus Köln erhielten. Dergleichen Schülerverschiedenheit zeigt sich besonders für den Lehrer drückend, wenn die Zahl der Unterrichtsgegenstände eine bedeutende ist und die Prüfung in solchen Massen sich nur an wenige Gegenstände anschließen kann.

Lassen wir die Kölner Schule ganz bei Seite, so finden wir in dem ersten auf diesen Gegenstand eingehenden Programm des Directors Bellermann von 1805 11 ordentliche Lehrer des Gymnasiums und der Berliner Schule gemeldet, der außerordentlichen sind 7—18. Außerdem werden noch 8 „Mitglieder des königl. Seminariums für gelehrte Schulen“ und 2 „außerordentliche“ Gehülfen genannt.

Um ein solches Personal, besonders bei dem häufigen Wechsel der ordentlichen, noch mehr der außerordentlichen und unordentlichen, consequent und erfolgreich zu leiten, hätte es natürlich einer strengen Regelung der Klassenpensen und einer gründlichen Aufsicht der Lehrer bedurft. Ich wage nicht zu behaupten, daß der Director, mit seiner wirklich großen Guthmüthigkeit, für Beides auf genügende Weise gesorgt hätte.

Das Datum der Gründung des Seminars für gelehrte

Schulen ist mir nicht bekannt, ebenso wenig als die eigentliche Einrichtung desselben. Unstreitig wollte man nichts Anderes, als tüchtigen jungen Philologen Gelegenheit geben, sich in einer Anstalt, und nicht blos im Privatunterricht, pädagogisch zu vervollkommnen. Von einer eigentlichen Unterweisung, ja selbst von einer gewissen strengeren Beaufsichtigung der Seminaristen scheint aber keine Rede gewesen zu sein. Und wenn die Verordnung derartige Aufsicht verlangte, so scheint auch da das Papier geduldig gewesen zu sein. Denn sehr, sehr vereinzelte Besuche des Directors abgerechnet, haben wir Schüler niemals einen leisen Wink pädagogischer Leitung dieser jungen Männer gespürt. Knaben pflegen indessen scharfes Ohr und Auge für dergleichen patriarchalische Abhängigkeit zu besitzen. Im Jahr 1805 werden als Mitglieder des Seminars aufgeführt die Herren: 1) Dr. Mann, später Superintendent, ein geborner Berliner, wenn ich nicht irre. 2) Dr. Ritschl, ein Thüringer und längere Zeit als Hauslehrer in dem Hause des Directors wohnend, später ein sehr beliebter Prediger an der Marienkirche und sogar Bischof, durch Schleiermacher's öffentliches Sendschreiben an ihn, als Mitglied des Gesangbuchsausschusses, des Weiteren bekannt. 3) Maurer, später Lehrer an der Stadtschule zu Stettin. 4) Zarnack, später zu Beeskow Prediger, allwo ich ihn Ostern 1813 mit Jahn, dessen Landsmann er war, besuchte. 5) Harl, später Professor in Erlangen. 6) Zeune, der nachmalige Director der Blindenanstalt, Herausgeber einer für damalige Zeit eigenthümlichen Erdbeschreibung; der erste Mann, welcher 1812, gewissermaßen als eine antifranzösische Demonstration, bei einem furchtbaren Andrang zum größten Hörsaal der Universität, Vorträge über das bis dahin ganz unbekannt gewesene Nibelungenlied eröffnete. 7) Dr. Lindau, als Professor an das Gymnasium zu Warschau versetzt.

Außerdem besuchten seltsamer Weise vier Piaristenprofessoren polnischer Abkunft das Gymnasium, um „nach allerhöchster Verordnung sich mit der Lehrmethode und der ganzen Einrichtung des Schulwesens praktisch bekannt zu machen, und dadurch das katholische Schulwesen in Neu-, Ost- und Südpreußen zu verbessern." Da von ihnen der Eine als Professor nach Plock, der Andere als Director nach Lomza, ein Dritter als Professor nach Drohißya kam, ein Probst aus Graudenz und Präfect des Gymnasiums, später Director der katholischen Schulanstalten Westpreußens, die Anstalt so fleißig besuchte, als es zwei Professoren aus Pultusk an der Narew thaten, so ersieht man aus diesen reformatorischen Bestrebungen der preußischen Regierung für das polnische Schulwesen, wie schon vor der Schlacht von Jena Preußen seine civilisatorische Stellung, dem Osten gegenüber, angetreten hatte. Wichtig für den bedeutenden Einfluß dieses

Gymnasiums ist die Bemerkung des Programms von 1805, daß der vierte Theil der Schüler aus Auswärtigen bestehe, so daß unter den 170 Schülern der vier höheren Klassen nur 79 geborene Berliner und 91 Auswärtige gezählt wurden.

Um diese Nichtberliner unterzubringen, bot sich mancherlei Gelegenheit dar. Einige Lehrer und Professoren, darunter Köpke und Heinsius, nahmen ganze Pensionäre an. In einem Nebengebäude des Gymnasiums, worin auch Lehrerwohnungen, war unter dem Directoriat Ant. Friedr. Büsching's eine Communität für Schüler der obern Klassen des Gymnasiums errichtet; in einem dem Gymnasium gegenüberliegenden Hause, in dessen unteren Zimmerräumen sich die seit 1804 gespaltene Groß- und Kleinsexta und Quinta befanden, wurden Schüler zu billigen Preisen eingemiethet, standen unter specieller Aufsicht eines dort wohnenden jüngern Lehrers und des als Geographen bekannten Professor Stein. Diese unter dem Namen „der Bückling" bekannt gewesene Schülerherberge hatte einen mit Säuberung der Lehrzimmer und Wohnungen beauftragten Schuldiener, Romanus mit Namen, dessen Frau außerdem in den Zwischenstunden sogenannte Schrippen mit Butter oder Schmalz für den civilen Preis von einem Sechser oder halben Groschen (damals gab es nur solche, deren 24 Groschen auf einen Thaler gingen) den Hungrigen verkaufte. Freitische gab es nicht nur bei einzelnen Privatpersonen, sondern auch aus Stiftungsfonds in eigenen Gasthäusern; billige Beköstigung bei anderen Speisewirthen.

Ueber die auf dergleichen wohlthätige Zwecke verwendeten Summen fehlt mir jeglicher Ausweis, wie denn überhaupt die Schulprogramme, selbst unserer Zeit, die finanziellen Verhältnisse der Anstalten den Lesern selten vorzulegen pflegen. Unter den Wohlthätern der Anstalt zum Grauen Kloster ist Sigismund Streit, im Jahr 1700 ff. selbst Zögling der Anstalt, besonders hervorzuheben. Da er dieser Bildungsstätte „einen Theil seiner intellectuellen und moralischen Bildung und seines Menschenwerthes und Menschenglücks verdankt, so machte er, weit entfernt vom Vaterlande, jenseits der Alpen, eine bedeutende Stiftung, durch die das alte Graue Kloster neue Lehrgebäude, neue Lehrmittel, neue Freitische, Universitätsstipendien, Gehaltszulagen, Lehrer- und Wittwengehalte, eine Communität ausgewählter Primaner, eine Bibliothek, physikalische und mathematische Apparate erhielt." Er starb als 89jähriger Greis zu Padua im Jahr 1775. In Folge seines letzten Willens, durch den er auch in Venedig und Amerika für die evangelisch lutherischen Gemeinden Stiftungen gemacht hat, wird alljährlich im Gymnasium ein Wohlthäterfest mit Musik, Gesang, Reden in sechs Sprachen, „welche die Gymnasiasten größtentheils selbst ausarbeiten," gefeiert. Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch sind die

dabei vertretenen Sprachen; eine Zeitlang war es auch das Polnische.

Was nun die äußere Stellung der Anstalt betrifft, so hatte der Magistrat der Residenz das Patronat, so daß außer dem Oberbürgermeister zwei Mitglieder des Magistrats die Vorsteher desselben waren, als Scholarchen, „welche das Beste und die Gerechtsame des Gymnasiums bewahren, dessen Angelegenheiten dem Gesammtmagistrat vortragen, die Schulrechnungen einsehen, den öffentlichen und Abiturienten-Prüfungen beiwohnen."

„Seit der Errichtung des Königl. Oberconsistoriums und Oberschulcollegiums 1790*) hatte das Gymnasium aus der Mitte dieser Landesbehörde immer einen Königl. Commissarius bei dem jedesmaligen Abiturienten-Examen." (Zöllner bis 1804, dann Nolte.) „Da aber seit der Beendigung des verhängnißvollen Krieges die Königl. Regierung ganz besonders durch die Anwendung des hohen Grundsatzes der möglichst fortschreitenden Vervollkommnung in allen Theilen der Staats-Verwaltung die Wunden zu heilen suchte und ihr Augenmerk auch auf eine gleichmäßige Organisation aller Gymnasien und Schulen des ganzen Königreichs richtete und deshalb den öffentlichen Schul-Unterricht von dem öffentlichen Kultus absonderte, so mußten auch nothwendig hier neue Verhältnisse entstehen." Wilhelm v. Humboldt, Geh. Staatsrath, ernannte damals den bekannten Homeriden Fr. Aug. Wolf zum Commissarius beim Abiturienten-Examen. „Unter den Auspicien eines solchen Chefs und unter der Leitung eines solchen Commissarius müssen die vaterländischen Lehranstalten zu einer höheren Vollkommenheit gehoben werden."

Man ersieht aus der eben angezogenen Stelle, wie sehr sich seit 1808 die leitenden Männer im preußischen Staate bewußt waren, daß Preußen nur durch eine gründliche Reform in allen Zweigen des Staatslebens zur Wiedergeburt gelangen könne. Aber dazu gehörten auch die rechten Schulmänner, und ihre Zahl war unendlich klein. Je mehr in die Leitung eines solchen Körpers von verschiedenen Standpunkten hineinsprechen, um so weniger wirkt der verschiedentlich abgegebene gute Rath. Als Schulephoren werden im Osterprogramm von 1805 die mit Tode abgegangenen Spalding (Mai 1804), Probst Zöllner (August 1804) und Probst Zeller (October 1804) mit der Bemerkung gefeiert: „diese drei Männer sind in ganz Deutschland so berühmt und ihre Verdienste um das Schulwesen im Preußischen Staate so allgemein anerkannt, daß ihr Andenken jedem Patrioten lange heilig bleiben muß." Die ihnen nachfolgenden waren gleichfalls

*) So heißt es in der Chronik des Gymnasiums von Ostern 1809 bis dahin 1810.

Pröbſte in Berlin und Köln. Dazu kommen noch die Vorſteher der Streit'ſchen Stiftung. Man ſieht, ein Direktor unter dieſen Umſtänden muß ein ganz feſter Mann ſein, oder er wird, wenn die gedachten Herren ſich wirklich ihrer Amtspflicht entledigen, wie ein ſchwankes Brett von allen Strömungen geſchaukelt werden. Denke man ſich dazu die fürchterliche Zeit nach Jena, die Auflöſung ſo vieler geſelligen Verhältniſſe und die große Noth ſo vieler Familien. Es war, weiß Gott, eine ſo trübe Zeit, daß ich mich derſelben nur mit einem tiefen inneren Schauer erinnere.

Werfen wir einen kurzen Blick auf das innere Leben der Anſtalt und halten wir uns dabei zunächſt an das Gedruckte des Oſterprogramms von 1805. Sehr bezeichnend für die Unvollſtändigkeit der damaligen Rechenſchaftsberichte der Gymnaſien heißt es: „Man hat mich oft (!) mündlich und ſchriftlich gefragt, was für Lehrgegenſtände in den verſchiedenen Klaſſen unſeres Gymnaſiums bearbeitet und von welchen Lehrern dieſelben vorgetragen würden. Um . . . . ., glaube ich, nicht unzweckmäßig zu handeln, (wer zweifelt heute daran?) wenn ich das Verzeichniß der in dem verfloſſenen Schuljahre von Oſtern 1804 bis dahin 1805 wirklich abgehandelten Lektionen hierherſetze.“ Nun aber folgen die Lehrgegenſtände, welche jeder Lehrer in den verſchiedenen Klaſſen behandelte. Daß damit nicht entfernt eine Ueberſicht der Lehrgegenſtände, noch weniger der Fortgang der einzelnen Fächer in den verſchiedenen Klaſſen oder auch nur die Maſſe des Unterrichtsſtoffes in einer jeden Klaſſe vorgelegt wird, begreift jeder Schulmann. Und doch ſcheint, nach der obigen Erklärung der Zweckdienlichkeit ſolcher Neuerung, hier wirklich eine Neuerung geboten worden zu ſein. Laſſen wir nur den Director in ſeiner Lehrthätigkeit auftreten: derſelbe lehrt in ſeinen 12 wöchentlichen Stunden, außer Horaz und Hebräiſch in Prima, noch: „1) Allgemeine Encyklopädie; namentlich die theologiſchen und einen Theil der philologiſchen Wiſſenſchaften, und zwar ſo, daß zugleich auf die Kenntniß der vorzüglichſten Bücher jedes Abſchnitts Rückſicht genommen, und durch Vorzeigung derſelben, ſo viel deren vorhanden waren, eine anſchauliche Belehrung beabſichtigt wurde. 2) Religion nach Niemeyer's „„Lehrbuch für die oberen Religionsklaſſen.““ Dieſer Unterricht erſtreckte ſich beſonders auf die hiſtoriſch praktiſche Einleitung in die bibliſchen Schriften alten und neuen Teſtaments, als unſerer heiligen Religionsurkunden.“ Für die zur Univerſität abgehenden wird während der letzten 6 Wochen gelehrt: „Akademiſche Propädeutik, ſowohl Hodogetik als Methodik“. . . . Es iſt allerdings viel Encyklopädiſches in dieſem Programm, doch begreift man nicht recht, woher die Zeit zur Bewältigung dieſes Stoffes und zur Verdauung deſſelben genommen wurde.

Wenn es weiter bei den Reden des Cicero in Secunda und bei den Briefen Cicero's in Gr. Tertia heißt: „das in der einen Stunde erklärte Stück wurde zu Anfang der folgenden von einem außer der Reihe aufgerufenen Mitglied der Klasse in der zu Hause gefertigten Uebersetzung vorgelesen und berichtigt" — so ist mir aus späteren Jahren, als ich in die bezeichnete Klasse gekommen, erinnerlich, daß diese Methode beibehalten worden. Leider aber begegnete es oft, daß nur wenige Schüler die Uebersetzung gemacht hatten und daß in diesem Fall die vorhandenen Arbeiten von einer Bank zur andern liefen, somit von den Schülern als eigene Produkte eingeschmuggelt wurden. Dazu kam noch eine andere Schwierigkeit. Die Ausgabe der Klassiker für die einzelnen Klassen war keineswegs festgesetzt, sondern jeder Schüler kaufte beim Antiquar, was er gerade vorfand und am billigsten erwerben konnte. Natürlich gaben die verschiedenen Lesarten zu längeren Erörterungen seitens des gelehrten Directors Anlaß, so daß die Stunde in diesem Fall sehr bald ohne großes Pensum vorüberging.

Außerdem hatten die Schüler, wie dies ja überall bezüglich der Schwächen des Directors vorkommt, die Liebhaberei des Directors an alten Münzen erwittert. Wenn nun irgend ein Knabenspiel oder eine öffentliche Schauvorstellung bevorstand, dann brachte ein Gymnasiast, ein kleiner verschmitzter Gesell, dessen Namen mir entfallen, eine römische oder andere Münze mit und bat den Director zu Anfang der Stunde um Auskunft über die Geschichte und Bedeutung des Geldstückes. Bereitwillig ging der sehr gutmüthige Mann auf dieses Intermezzo ein und verkürzte somit das zur schriftlichen Uebersetzung bestimmte Pensum.

Unter den Stunden des Directors in Klein III wird auch aufgeführt: „Revision aller schriftlichen Arbeiten, abwechselnd mit den Phädrischen . . . . Fabeln. Die Lectionen in den letztgedachten Klassen machte sich der Director besonders auch deshalb zur Pflicht, um das Personal der Gymnasiasten und den für jede Klasse angenommenen Maßstab ꝛc. genau kennen zu lernen." Der Grund scheint ein plausibler. Indessen, eine Revision der schriftlichen Arbeiten aller Schüler mußte, um gründlich zu sein, eine geraume Zeit erfordern. Und wie verhielt man sich bei solchen Revisionen? Der revidirende Lehrer stellte sich ans Ende einer Subsellie, ließ sich der Reihe nach von den Schülern sämmtliche Hefte, die sie auf Ansage der Revision mitgebracht hatten, in einem Pack der Reihe nach vorlegen und fällte, sie durchblätternd, ein kurzes Urtheil. Sollen aber die Hefte einer Klasse von 40 bis 60 Schülern in einer einzigen Stunde durchgesehen werden, so mußte sich solche Durchsicht meistens nur auf die äußere Form beziehen. Zugleich hatten die Schüler Gelegenheit, sich während dieser Zeit gründlich zu langweilen oder die Langweile

durch heimliche Nichtsnutzigkeiten zu vertreiben. Da in den unteren Klassen die Revision in der Regel vierteljährlich stattfand, so ließen einige wohlhabende Schüler ihre Hefte vom Buchbinder sauber ausstatten. So erinnere ich mich eines Knaben in Quinta, dessen Hefte auf schwarzem Deckel mit carmoisinrothem Futter goldgedruckt den Namen des Eigners und das Fach der Wissenschaft trugen. Unbewußt also und damals in der Franzosenzeit schon die Burschenschafts- und „deutschen" Farben.

Wollte man bei solcher Revision auf die Menge und Zweckmäßigkeit des Stoffes zu schriftlichen Arbeiten Rücksicht nehmen, so hätte das leichter und auf eine für die Schüler weniger unfruchtbare Weise geschehen können. Allein es ging wohl damals im Gymnasium und andern Schulen, wie es noch heute wohl meistens geht: jeder Lehrer giebt nach Gutdünken auf, unbekümmert um die von seinen Collegen den Schülern auferlegten Schreibereien. Niemals habe ich in meiner Schulzeit gehört, daß in einer Lehrerconferenz die Arbeiten in Bezug auf ihren Zeitaufwand geprüft worden wären. Selten ja weiß noch heute ein Lehrer, wenn er nicht Söhne oder Pflegekinder im Hause hat, wie viel Zeit durchschnittlich die Schüler zu der ihnen auferlegten Hausarbeit brauchten. Selbst in Pensionaten, wo man sich dergleichen Auskunft viel leichter verschaffen kann, fehlt es oftmals an der gehörigen Controle, mehr noch, wie ich aus mehrfachen Erfahrungen weiß, bei öffentlichen Anstalten. Es sind zudem weder in Gymnasien noch auf Universitäten die Heftreiter die besten und geistreichsten Schüler. Hiebei einige Thatsachen.

Der oben angeführte Dr. Mann galt in den unteren Klassen für einen Barbaren, der Stock und Ruthe furchtbar zu handhaben wußte, in einem Tone mit seinen Schülern sprach, der bei den meisten derselben Schrecken, auch wohl Abscheu erregte. Er bediente sich dabei des Certirens mit ungewohnter Schnelligkeit. Mir kam das bei meiner Lebhaftigkeit sehr zu Statten. Nun aber hatte dieser Herr für seine Lateinstunden fünf Hefte einrichten und einige davon mit Seitenzahlen versehen lassen. Davon war ein Heft für compositiones linguae Latinae, d. h. für Declination von Substantiven und Adjectiven, bestimmt, ein anderes für Adjectiva, ein drittes für Verba ꝛc. Das erste Heft wurde nun von den meisten Schülern so angefertigt, daß sie erst das Substantivum, dann das Adjectivum durch alle Casus aufschrieben. So ging das Ding freilich schneller, der Zweck indessen einer schnellen Auffassung der verschiedenen Declination der beiden Wörter oder der drei, wenn ein Pronomen vorherging, ging durch solche partielle Abwandlung verloren. Ich gestehe, daß ich bei diesen und ähnlichen Arbeiten mir das Schlechtschreiben beim Schnellschmieren angewöhnt habe. Beiläufig gesagt, blieb das

fünf Bogen ſtarke Vocabularium faſt ganz leer. Jahrelang habe ich es noch mit dieſen Lichtſeiten aufbewahrt. Derſelbe Dr. Mann ließ in der Quinta eine chronologiſche Tabelle mit ſechs Columnen einrichten, die ſechs Jahrtauſende darſtellend Die vier erſten Säulen wurden vom dunkleren bis immer helleren Grau gemalt, die beiden letzten, von den erſten durch einen dicken ſchwarzen Strich getrennt, in roſenfarbiger Schattirung. In dieſe Tafel wurden nun Jahreszahlen geſchrieben. Ich habe es in derſelben bis zu einem Dutzend nicht gebracht. Nun aber denke man ſich dieſe Farbenmiſchung! der allergrößte Theil der Schüler hatte nie einen Pinſel in der Hand gehabt, wußte nicht, woher die Farben nehmen, noch weniger wie ſie miſchen, am allerwenigſten, wie ein gleichmäßiges Verwaſchen zu ermöglichen ſei. Darum kümmerte ſich unſer Mann nicht. Es kamen ſcheußliche Muſter zum Vorſchein. Gleichviel! Die Bildlichkeit ward gewahrt, die geiſtreiche Auffaſſung des Lehrers dargethan. In unſerer Nähe wohnte ein geſchickter Ingenieur, der zugleich vortrefflich zeichnete. Er war ſo freundlich mir die Tafel zu malen. Das Werk ward von Dr. Mann überaus gelobt und zur Nachbildung empfohlen. Aufgeklebt hat es nachher jahrelang auf einem alten Schrank ganz unbenutzt gelegen. Eingetragen habe ich, wie geſagt, kaum ein Dutzend Jahreszahlen.

In den Schulklaſſen ſchon wurde während des Vortrags des Lehrers die Geſchichte niedergeſchrieben und ſollte dann in einem beſonderen Heft überarbeitet werden. Das war eine gewaltige Arbeit. Hatte der Lehrer eine halbe Stunde vorgetragen, ſo hätte der Schüler zu einer fleißigen Umarbeitung des Mitgeſchriebenen anderthalb Stunden gebraucht. Gleiches geſchah in einigen obern Klaſſen mit der Naturgeſchichte. Der Lehrer las, wie Prof. Heinſius aus Becker's Weltgeſchichte die römiſchen Geſchichten und Sagen, aus irgend einem Buche mit mehr oder minder Genauigkeit ſeinen Gegenſtand ab. Machte er es ſich ſelbſt leicht, ſo durfte er auch von den Schülern Gleiches erwarten. Wer in der nächſten Stunde den Gegenſtand zu erzählen hatte, hielt ſein Heft aufgeſchlagen vor ſich und quälte ſich, ſo viel als ihm im Gedächtniß geblieben war, als ein flüchtiger Blick auf das Heft oder das Einflüſtern der Nachbarn herbeibrachte, zu einem Ganzen zu vereinigen. Dergleichen Hefte wurden nun, wenn ſie zu ſchlecht geſchrieben waren, vor der Reviſion nochmals, wenigſtens theilweis, abgeſchrieben. Die Reviſion hatte mithin nur einen beſchränkten Werth.

Kehren wir zum Oſterprogramm 1805 zurück, ſo tritt uns nach dem Director der Prof. Spalding entgegen, einer der geachtetſten Lehrer des Gymnaſiums.

Wegen Kränklichkeit auf dem Lande wohnend, kam er im Sommer zu Pferde in den hinteren Schulhof. Während der

Stunden putzte er dann an seinen schweren silbernen Sporen, war aber gleich wohl für seinen Unterricht die Aufmerksamkeit selbst. In seine Ovidstunde kam er gewöhnlich ohne Buch, hatte indessen während der Zwischenzeit in einem Nebenzimmer vor einem kleinen Bibliothekschränkchen sein Pensum gelesen, so daß er's auswendig wußte. Wir entnehmen seinem Programme von 1805 folgende Unterrichtsgegenstände: „Tacitus Annalen Buch I. und 40 Kapitel von Buch II. Hier wurde die Eigenheit des Tacitus selbst, sodann die Latinität seines Zeitalters im Vergleich der früheren erläutert, vorzüglich aber getrachtet, daß keiner der tiefern Blicke in das menschliche Herz, kein Zug der großen Gesinnungen des Schriftstellers übersehen wurde." Von der Uebung im Lateinischreden heißt es: „Es wurde über einen kleinen Aufsatz eines Primaners zwischen dem Verfasser und einem seiner Mitschüler ein Gespräch eingeleitet. Die Gegenstände waren ungefähr: Charaktere aus der alten Geschichte, Erklärung irgend einer Stelle aus dem Tacitus, Horaz, Vertheidigung der Kürze des Ausdrucks, der Synonymen u. s. w. Eine Stunde diente zur Lesung der Gedicke'schen Sammlung aus dem Cicero, zu einer Uebersicht der Geschichte der Philosophie, wo wir nur bis zu den Pythogoräern gekommen sind." Bei dem Unterricht im Französischen der Sekunda heißt es u. A.: „Es wurde nämlich aus der Pajon'schen Uebersetzung von Lienhard und Gertrud etwas deutsch dictirt und dann von den Schülern zu Hause in's Französische übertragen." In der höhern Abtheilung wurde auch französisch gesprochen, zur Uebung des Schreibens aber Extemporalia nach Stellen von Voltaire's Zadig angefertigt. Nun denke man sich, daß nach der Abreise des Prof. Spalding seine 14 wöchentlichen Stunden unter 5 Lehrer vertheilt wurden, von denen wahrscheinlich kaum Einer den Unterrichtsgang des Austretenden gekannt hatte. Dergleichen durch Lehrerwechsel entstandene Unannehmlichkeiten kommen in Gymnasien so gut vor als in Privatanstalten, nur haben die Letzteren den Vorzug, daß der Dirigent besser von dem Treiben seiner Lehrer unterrichtet zu sein pflegt und darum geschickter einzugreifen vermag.

Anders war es mit dem Prof. Köpke, dem „ersten Prorektor der Schule," dem spätern Direktor des Gymnasiums, welcher in allen Klassen von Prima bis Sexta Unterricht ertheilte. In Sexta „hielt er wöchentlich ein Examen, welches sich nacheinander über alle Lehrgegenstände dieser Klasse erstreckte. Außerdem revidirte er, wenn es ihm nöthig zu sein schien, die häuslichen Arbeiten der drei Schulklassen" Dabei konnte er sich ungefähr über das Geleistete unterrichten, obschon bei 19 wöchentlichen Unterrichtsstunden dergleichen gelegentliche Prüfungen der Schüler doch nur einen oberflächlichen Charakter angenommen haben

dürften. Jedenfalls war dieſer ſpäter zum Direktor ernannte Profeſſor ein ſehr umſichtiger und von allen Schülern geachteter Mann, mit dem ſich keiner einen Scherz, über ihn keinen ſchlechten Witz erlaubte. In einer Stadt, wie Berlin allezeit geweſen, will das viel ſagen. Denn alle Lehrer hatten ihren Beinamen. Der Prorektor Seidel mit ſtark geſchmiertem Haar hieß „Talg“, der Konrektor Schmidt, immer mit gepudertem Haar und in Kanonenſtiefeln einherſchreitend, hieß „der Dragoner“, der Subrektor Schabe, ein ganz ausgezeichneter Lehrer, der überall aushelfen konnte und es mit Geſchick that, hieß, weil er immer mit einem Röhrchen und dem Warnungsrufe „Höre!“ drohte, „der Zauberer“, der Profeſſor Stein, der Geograph des Rheinbundes, mit dem er uns ehrlich gequält hat, wurde, weil er das Wort „dann“ mit einem harten t ausſprach und ſehr oft wiederholte, „Tann“ (nicht v. der Tann) genannt. Auch hatte man die einzelnen den Lehrern angewöhnten Wiederholungswörter in folgenden Reim gebracht:

Freilich ja, wieder, tann, höre,
So recht, à la bonne heure.

und ſang dieſen Reim, wie man etwa in Paris „les lampions“ Allem anpaßte.

Der bekannte Grammatiker Theodor Heinſius, Verfaſſer einer Gedichtſammlung „der Bardenhain“ betitelt, hatte das Unglück gehabt, ſich mit dem Sinngedicht

Wie kommt's, daß mit Gevatter Till
Dem Seiler es nicht vorwärts will?
Weil er das Gehen nicht verſteht,
Und immer vor- ſtatt rückwärts geht

unter die Barden zu ſtellen und ſomit erhielt er, da er das ü immer wie i ausſprach, den unter allen ſeinen Schülern gebräuchlichen Namen „der kihne Barde“. Noch kurze Zeit vor ſeinem Tode, wenigſtens 50 Jahre nach unſerer Schulzeit, nannte der als pädagogiſcher Schriftſteller bekannte Rector Mönnich den guten Heinſius mir noch mit dieſem Spitznamen. Da die Franzoſenzeit von 1806 das Franzöſiſche in den Vordergrund drängte, verſuchten auch einzelne Lehrer, ihre Rede mit franzöſiſchen Brocken zu ſchmücken. Da nun ein Soldat einen Lehrer nach der Wohnung ſeines Kameraden fragte und dieſer nach einander in Gegenwart der Schüler die Worte: „ici, oben, là!“ mit obligatem Fingerzeigen hervorbrachte, ſo hieß der gute Mann nicht anders als „Ici oben la.“ Es lagen mithin ſchon damals im Humor der Berliner Jugend die glücklichen Elemente eines Füſilier Kutſchke.

Kehren wir nach dieſen Abſchweifungen zum Lectionsplane zurück! Als Repräſentant der ſogenannten poſitiven Wiſſenſchaften ſteht da Profeſſor E. G. Fiſcher, der Herausgeber der ſpäteren Auflagen von des Halle'ſchen Profeſſors F. Albrecht

Karl Gren Grundriß der Naturlehre. (5 Aufl. 1808). Er hatte in Prima 1) 2 Stdn. reine Mathematik. Buchstabenrechnen und Algebra bis zur Auflösung der höhern Gleichungen. 2) 2 Stdn. Physik. Mechanische Naturlehre. 3) 1 Stde. bis Neujahr: Encyklopädie der mathematischen Wissenschaften. Von Neujahr an: kurzer Abriß der Astronomie. 4) 1 Stunde im Sommer Stereometrie, zur Ergänzung des vorjährigen Cursus; im Winter praktisches Rechnen; die gemeinen Brüche und die Regeln des Kettensatzes. In II 1) 2 Stdn. reine Mathematik. Geometrie, Arithmetik, besonders Buchstabenrechnung, Proportionen, Rechnen, Logarithmen 2) 3 Stdn. Naturlehre. Anfangsgründe der mechanischen und chemischen Naturlehre. In Gr. III 1) 2 Stdn. praktisches Rechnen; gemeine und Decimal-Brüche; zusammengesetzte Regel de tri, besonders Reductionsrechnungen und Zinsrechnungen. 2) 2 Stdn. Naturhistorie, Mineralogie. Außerdem für diejenigen, welche nicht Griechisch lernten: praktische Meßübungen.

Man erkennt aus dieser Zusammenstellung zwar das Bestreben, den Anforderungen an die exacten Wissenschaften auch gerecht zu werden, merkt aber doch zugleich, wie ganz ungemein oberflächlich diese Mittheilungen an die Schüler gehalten werden mußten. Professor Fischer war ein allgemein geachteter Lehrer; er war klar in seinem Vortrage, sicher in seinen Experimenten und Achtung gebietend in der Behandlung seiner Schüler. Sein einziger Sohn, Emil Fischer, mein lieber Kriegsgenoß und Freund, zeichnete sich später sowohl als Lehrer der Mathematik bei der Militärakademie, wie als Lehrer des Gesangunterrichts im Gymnasium und als Componist aus. Man ersieht also daraus, daß der Einfluß des Vaters im Sohne gute Früchte getragen hat. Emil Fischer war übrigens gleichzeitig mit Meierbeer ein Schüler Zelters.

Wäre auch eine genaue Zusammenstellung aller Unterrichtsgegenstände der Vorschulen und des Gymnasiums, schon wegen der Lückenhaftigkeit des ganzen Plans eine interessante Arbeit, so muß ich dieselbe doch Andern überlassen. Nur Einzelnes will ich der Seltsamkeit wegen aus dem Programme von 1805 herausheben. Der Prorektor Seidel gab in IV 2 Stdn. Religion, 2 Stdn. deutsche Sprache und Briefstil und 1 Stde. „Gesetzkunde nach Heinsius Lehrbuche, um den Schülern dieser Klasse bei Zeiten die Kenntniß der Gesetze überhaupt und der Königl. Preußischen insbesondere bekannt zu machen, und dadurch Rechtlichkeit des Charakters zu bewirken.“ (Progr. v. 1805 S. 41). Derselbe Mann gab in V „das Gemeinnützigste aus der Naturgeschichte 2 Stunden.“ Außerdem: „Uebung im richtig Deutschlesen, mit Erklärung des Gelesenen, um den Verstand zu wecken. Der Brandenburgische Kinderfreund wird zum Grunde gelegt.“

Der Konrektor Schmidt schreibt: „in IV trug er Geographie vor 2 Stdn. (trug er vor!) Asien, Afrika, Amerika, Dänemark, Norwegen, Schweden, Rußland, Preußen, Ungarn und alle die Oesterreichische Monarchie, mit Ausschluß der die deutschen Erbstaaten ausmachenden Länder, die europäische Türkei und Italien wurden abgehandelt. Die Schüler dieser Klasse wurden dabei mit den Produkten und Merkwürdigkeiten dieser Reiche bekannt gemacht, und eine kurze Geschichte dieser Länder vorausgeschickt.“ Für Zwei Stunden wöchentlich, also bei höchstens 80 Stunden jährlich ein umfassendes Pensum. Aber es wurde „vorgetragen,“ wurde „abgehandelt“.

Setzen wir hinzu, was Prof. Stein, der bekannte Geograph, in Geographie und Geschichte lehrte. In Kl. III 2 Stdn. „die Geographie Deutschlands, besonders der Preußischen, Oesterreichischen und anderer Europäischen Staaten.“ In Gr. III „in 2 Stdn. die alte und mittlere Universalhistorie.“ In II „Allgemeine Notizen der europäischen Länder- und Staatenkunde, mit den neuesten statistischen Verhältnissen des jetzigen Europa; in einer Stunde.“ In Prima: „2 Stunden, im ersten halben Jahr die Geographie und Statistik der außereuropäischen Erdtheile, und im zweiten die Geographie der den Griechen und Römern bekannten Erde, mit Hinsicht auf den gegenwärtigen Zustand derselben.“

Nehmen wir weiter dazu, daß Prof. Delbrück in I. zwei historische Stunden hat. „In diesen wurde die Weltgeschichte von Alexander bis auf die Kirchenreformation vorgetragen.“ (Immer „vorgetragen,“) daß derselbe Lehrer von 2 andern „zur juristischen Vorbereitung bestimmten Stunden“ sagt: „In diesen wurden römische Alterthümer vorgetragen und hiermit das erste Buch der Institutionen gelesen.“

Das Chaotische dieses ganzen Unterrichts geht schon aus dem Plane hervor, ganz abgesehen von der durch die verschiedenen Lehrer befolgten Unterrichtsmethode, über welche allein aus meinen und meiner Freunde Erfahrungen ein Buch zu schreiben wäre. Und solchen Unterricht vertheidigte man lange Zeit als Humanitätsbildung. Man sieht, daß Gedicke seine pädagogische Ueberzeugung seinen Collegen mitzutheilen versucht, dadurch aber ein Tohu bohu erreicht hat, das noch viel schlimmer wurde, als sein Nachfolger dasselbe durchzuführen bemüht war, ohne die Befähigung der strengen Organisation und der Disciplinirung aller Lehrer zu besitzen.

Neben den öffentlichen Prüfungen, welche bis zum Jahr 1811 um Ostern, von da an zu Michaeli gehalten wurden, bestand, wie oben berichtet, noch ein öffentlicher Actus in der Gedächtnißfeier der Wohlthäter. Am ersten, 1804 vom Direktor Bellermann abgehaltenen Wohlthäterfest am 30. Novbr. wurde

außer einer von Streit verordneten Trauermusik, welche der Chordirektor aufführte, von Prof. Spalding eine lateinische Gedenkrede auf den letztverstorbenen Oberconsistorial- und Oberschulrath Dr. Friedrich Gedike gehalten. Der Primaner Biester, der später, beim Uebertritt zum Katholizismus, seines Vaters Andenken geflucht haben soll, weil dieser, Bibliothekar zu Berlin, gemeinschaftlich mit Nicolai die Jesuiten so lebhaft angefeindet hatte; mein lieber Kamerad im Lützow'schen Corps, der später trostlos und trübsinnig in Berlin umher ging — der Primaner Biester hielt nach dem Lucian eine griechische Rede „von dem Einfluß philosophischer Reden auf Jünglinge." (Was hat ihm dieser philosophische Einfluß geholfen?) Der Primaner Schneider, später Lehrer am Gymnasium, der verschiedene Male während seiner Unterrichtsstunden die fallende Sucht bekam, hielt eine lateinische Rede „über die Merkwürdigkeiten des alten Athens." Primaner Stenigke sprach englisch „von der unüberwindlichen Armade Spaniens." v. Dittmar, später Offizier im Lützow'schen Corps sprach französisch „von den religiösen Ceremonien in der ehemaligen Republik Venedig." Weiße erzählt lateinisch „die Geschichte der im Jahre 1203 erfolgten Erstürmung Constantinopels durch die Venetianer." Valentin Schmidt, später Professor am Gymnasium, spricht italienisch „über die Wiederherstellung der Wissenschaften in Italien." Hoffmann aus Südpreußen beantwortet polnisch die Frage: „Welchen Einfluß hat die Philosophie auf die Rechtsgelehrsamkeit?" Herzlieb spricht deutsch „von dem Patriotismus der Preußen." Bräunlich „macht Bemerkungen über die Auflösung des polnischen Staates" in lateinischer Sprache. Adelung bringt ein „Lob des Landlebens" polnisch. Damit wurde denn nun dem Stiftungsakt Genüge geleistet und Reden in sechs Sprachen gehalten. Es waren also Lehrer für Italienisch, Englisch, Französisch und Polnisch mit je 4 Stunden angestellt. Höchst wahrscheinlich befolgte ein jeder dieser Lehrer, wenn er auch einen grammatikalischen Unterricht zu ertheilen genöthigt war, seinen eigenthümlichen Gang. In welcher Weise nun sich dieser Unterricht mit dem andern verbinden ließ wie die daran Theil nehmenden diese Aufgabe neben den übrigen lösten, darüber findet sich keine Spur. Ebenso wenig läßt sich sagen, wer die Theilnahme an solchem Unterricht zu bestimmen hatte. Ich nahm später am Italienischen Theil, weil ich es wollte; hörte mal ein Vierteljahr lang auf, Griechisch zu treiben, weil ich Jahn's Unterricht über deutsche Geschichte, welche er für Nichtgriechen oder „Barbaren" hielt, besuchen wollte. Bei allen diesen Sprachstudien entschied die Wahl des Schülers, der darüber nur eine Erklärung abzugeben hatte. Von einer Controle der Aufgaben war natürlich bei diesen Fächern so wenig als bei den übrigen die Rede. Ich glaube selbst, daß die Lehrer

der neueren Sprachen an den eigentlichen Lehrerconferenzen, wenn solche öfter bestanden, keinen Theil zu nehmen brauchten. Also auch hier eine gewisse Planlosigkeit.

Ueber die Gegenstände des Unterrichts für ein Gymnasium hatten sich allerlei Meinungen aufgethan. Der Einfluß der Philanthropie mehr als der Pestalozzi's ließ sich schon überall empfinden. Es gab bereits Lesebücher über das allgemein Wissenswerthe; man hatte, außer der Mathematik, auch naturgeschichtlichen Unterricht in den rein philologischen eingedrängt; aber man war so wenig über das rechte Maß des Stoffes, als über seine Vertheilung auf die einzelnen Unterrichtsklassen, weniger noch über die Form des Lehrgangs klar. Dazu kam noch die großen Anzahl junger, zum sogenannten Seminar gehörender Lehrer, die, kaum in die Anstalt hinein kuckten, um bald wieder zu verschwinden. Das Seminar sollte nur 8 Mitglieder zählen. Wir fanden seit dem Aprilprogramm 1804 folgende, zum Theil später rühmlichst bekannt gewordene Namen: Zeune, Lindes, Heineke, Lindau, Harl, Mann, Maurer, Ritschl, Zarnack, Landschulz, Giesebrecht, Horn, Holtheß, Becker, Keil, Pfund, Habermaß, Aug. Bäckh, Heß, Köpke, Schneider, Klette, Sternberg, Breisig, Schneider 2, Schulze, Schmidt, Siebenhaar, Wagner, Lindemann, Brunnemann, Matthisson, Nachtigall, Hünefeld, Jahn (der „Turnvater"), Zesch, Reuscher, Schwarz, Kanuegießer, Schwarze, Liba, Zernial, Schmidt, Lehmann, Wähner, also 45 Namen bis zu Ende des Jahres 1811. Wenn nun einige dieser Herren 3—5 Jahre und noch drüber in ihrem Amte waren, so ist der Wechsel der übrigen Seminarmitglieder um so rascher gewesen.

Dazu kommt noch, daß „ein hochpreisliches Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts, stets aufmerksam auf die Vervollkommung aller wissenschaftlichen und sittlichen Anstalten des Vaterlands, auch dem gedachten hiesigen Seminarium für höhere Schulen eine verbesserte Einrichtung gegeben, um dem Staate noch größere Vortheile zu gewähren;" (diese leider nicht angegebenen Vortheile verdienten bei einer Arbeit über Ausbildung der Lehrerseminare besondere Berücksichtigung,) „womit noch verbunden ist, daß die Seminaristen zu ihrer Uebung in allen hiesigen deutschen Gymnasien arbeiten, und nicht blos an das unsrige gebunden bleiben." Den ersten Eindruck solcher Aenderung, die vielleicht eben durch die nicht allzustramme Leitung und Beaufsichtigung der Seminaristen hervorgerufen worden war, schildert Direktor Bellermann in folgenden Worten: „So groß die Verlegenheit ist, in welche das Gymnasium durch den Verlust mehrerer Hülfslehrer geräth, und so unmöglich es der Gymnasiumskasse ist, die nöthigen Lehrstunden, welche die Anstalt seit zwanzig Jahren umsonst hatte, (demnach würde die

Einrichtung des Seminars von 1792 datiren) wieder zu beſetzen und neue Lehrer zu beſolden, ſo bedeutend ſind die Vortheile, welche das Gymnaſium als Bildungsanſtalt, nach ſeinem nächſten Zwecke und für ſich betrachtet, durch eine theilweiſe Trennung vom Seminar gewinnt. Der erſte Vortheil iſt, daß von nun an nicht ſo viel angehende Lehrer, wie zeither, an dem Gymnaſium arbeiten, welche, eben deshalb, weil ſie, beſonders anfangs, noch nicht pädagogiſche Fertigkeit beſitzen, ſondern ſich dieſelbe erſt erwerben, nicht ſelten von den geübteren ordentlichen Lehrern übertragen werden mußten. . . Ein anderer Gewinn für die Lehranſtalt als ſolche, (es iſt ſonderbar, daß dieſer einzige Zweck des Gymnaſiums beſonders betont wird) iſt es, daß nun der Lectionsplan nicht ſo oft, wie zeither, geändert zu werden braucht (!!). Bei den bisherigen ſchnellen (!) Beförderungen und bei dem häufigen Wechſel der Mitglieder mußte die Stundenvertheilung in dem Lehrplan öfter abgeändert werden, als es das Wohl der Anſtalt wünſchen konnte (!); indeſſen lag der Wechſel der Lehrgegenſtände, welche die Seminariſten bearbeiteten, in der Inſtruction ſelbſt, weil die Mitglieder des Seminariums vielſeitig gebildet werden ſollten."

(Schluß folgt.)

III.

Nochmals zur Frauenfrage

von Richard Köhler.

Wenn Herr G. W. Rachel in ſeinen Entgegnungen (im 2. Heft der Rhein. Blätter von dieſem Jahr) auf meinen Artikel „Zur Frauenfrage" (Heft IV. vom vor. Jahr) auf meine Behauptung hin, daß die Frauenfrage im Princip als gelöſt zu betrachten ſei, darauf hingewieſen, was man unter dem Ganzen der Frauenfrage eigentlich verſteht, und die Grundidee nebſt den einzelnen Theilen derſelben beſonders anführt, ſo ſcheint mir derſelbe vorauszuſetzen, daß ich entweder über das Princip der Frauenfrage im Unklaren ſei oder daß ich derſelben ein anderes Princip als das allgemein als ſolches betrachtete unterſchieben will. Keines von Beidem iſt der Fall. Das Princip: Gleichberechtigung beider Geſchlechter, oder ſpecieller: Gleichberechtigung beider Geſchlechter zur vollſtändigen Bethätigung aller ihrer Kräfte und Fähigkeiten theile ich mit Herrn R. und allen Vertretern ſeiner Anſichten vollkommen. Wenn ich trotzdem ganz anderer Meinung bin über die Löſung dieſes Princips, ſo liegt das in dem durchaus verſchiedenen Geſichtspunkte, von welchem ich daſſelbe betrachte. Nach dem Geſichtspunkte meines Herrn Gegners ſind nämlich die Kräfte und Fähigkeiten der Frau ganz

dieſelben wie die des Mannes. Dadurch geſtaltet ſich die Löſung des Princips zu einer ſehr complicirten; denn es iſt erſt genau nachzuweiſen, daß die natürlichen Anlagen der Frau wirklich ganz dieſelben ſind. Dagegen wäre die Durchführung des Princips dann eine einfache; man hätte nach dem Erweis der Richtigkeit des Standpunktes des Herrn R. nichts zu thun, als den Frauen ganz dieſelbe Erziehung zu ertheilen und ihnen auf allen Lebensgebieten ganz dieſelbe Stellung zu verſchaffen wie die der Männer. Betrachtet man dagegen die Fähigkeiten der Frauen als von den männlichen verſchieden, ſo erſcheint damit die Löſung der Frage als eine ſehr einfache. Man wird nicht leicht in Abrede ſtellen, daß die Frau vollkommen gleiches Recht zu der ſorgfältigen Pflege ihrer Seelenkräfte hat, wie ſie bisher im Allgemeinen blos dem männlichen Geſchlechte zu Theil geworden iſt, woran ſich eine bedeutende Veränderung ihrer Lebensſtellung knüpfen würde. Mit dieſem Zugeſtändniſſe bleibt die Frauenfrage dem Princip nach keine Frage mehr. Deſto complicirter erſcheint dann die Durchführung des Princips. Eine viel intenſivere Bildung der Frauen als die bisherige iſt geboten; wie aber dieſe ſich vollziehen und der Individualität der Frau anpaſſen ſoll, das ſcheint mir ein höchſt wichtiges Thema der modernen Pädagogik. Unberechtigt wäre die Aufſtellung dieſes Themas nur, wenn Herr R. und die Genoſſen ſeiner Anſicht den Standpunkt, nach welchem eine pſychiſche Verſchiedenheit beider Geſchlechter nicht vorliegt oder vielmehr nur auf dem Unterſchied in der bisherigen Erziehung beruht, begründen könnten.

Ehe ich jedoch zur Beſprechung der Entgegnungen des Herrn R. auf den Hauptpunkt meiner Behauptungen übergehe, will ich erſt ſeinen vorangeſchickten Bemerkungen gegen den hiſtoriſchen Theil meines Artikels begegnen, um zu zeigen, daß ich nicht, wie Herr R. meint, mit Vorurtheilen an die hiſtoriſchen Thatſachen herangetreten bin.

Herr R. behauptet, daß die Stellung der Frauen im alten Griechenland durchaus nicht ein Zuſtand orientaliſcher Unmündigkeit und Abgeſchloſſenheit „in dem heutigen Sinne war; ſchon deshalb nicht, weil die, fälſchlich als chriſtliche Einrichtung verſchriene, Monogamie ſchon im alten Hellas der normale Zuſtand war.“ Ich theile die Anſicht, daß die Monogamie eine ſpecifiſch chriſtliche Einrichtung ſei, durchaus nicht; und es iſt mir nicht beigefallen, aus dieſem Grunde von einer orientaliſchen Unmündigkeit der griechiſchen Frauen zu ſprechen. Die Monogamie iſt vielmehr ſelbſt in der Türkei der Normalzuſtand. Factiſch hat von den Türken im Allgemeinen Jeder nur Eine Frau, obgleich die Polygamie bei ihnen geſtattet iſt. Wenn die Paſchas u. ſ. w. von dieſem Normalzuſtand eine Ausnahme bilden, ſo finden ſich dergleichen Paſchas auch außerhalb der Türkei aller-

orten, wie dies z. B. Herr R. von Paris hervorhebt. Wenn ich aber von den Griechen als Culturvolk im Allgemeinen, beſonders im Gegenſatz zu den Römern geſprochen habe, ſo war es natürlich, nicht einen geringer begabten Volksſtamm, wie die Dorier, bei welchen ſich die Frauen allerdings auch in ſpäterer Zeit einer größeren Freiheit, als welche die griechiſchen Frauen im Allgemeinen im heroiſchen Zeitalter genoſſen, erfreuten, ſondern den eigentlichen Träger helleniſcher Cultur, den hochbegabten ioniſchen Stamm, wie derſelbe namentlich in der Blüthezeit Griechenlands daſtand, als Norm in's Auge zu faſſen. In Athen aber, der Metropole der griechiſchen Cultur, war beſonders in dem Zeitalter des Perikles, das wir doch als den Gipfelpunkt dieſer Cultur zu betrachten gewohnt ſind, die Stellung der Hausfrauen keine beneidenswerthe. Die freigebornen Athenerinnen jener Zeit werden uns als blaſſe, kränkliche Geſchöpfe geſchildert, die, ängſtlich in den Frauengemächern gehalten, ein verkümmertes Daſein führten. Dieſe Sitte des gänzlichen Abſchließens der Frauen von der Oeffentlichkeit hat ſich bis jetzt noch in Athen erhalten.*)

Wenn ich ferner, beſonders mit Rückſicht darauf, daß Sophokles der Antigone Ideen in den Mund legt, die über den allgemeinen Geſichtskreis ſeiner Zeit weit hinausgehen und die ſich erſt ſpäter realiſiren ſollten und vielfach jetzt noch nicht realiſirt haben, von einer prophetiſchen Divination großer Geiſter geſprochen habe, ſo habe ich damit keineswegs die einfache Idealiſirung von poetiſchen Geſtalten eine prophetiſche Divination genannt. Bieten aber die von Herrn R. aufgeführten Frauengeſtalten deutſcher Dichter eine Analogie für die Antigone? Am wenigſten war wohl unter dieſen „edlen" Frauengeſtalten die Voranſtellung der Maria Stuart am Platz, wenn dieſe nach Schiller auch bloß durch „weibliche Gebrechen" ſchuldbelaſtet iſt.**) Nicht viel paſſender erſcheint mir die Wahl der Jungfrau von Orleans, die wir nicht mit Unrecht mit Gervinus als eine Somnambüle bezeichnen können, und der antiken Virginia im modernen Gewande, ein poetiſches Sujet, das Frau von Staël***) gerechtem und motivirtem Tadel unterwirft. Eher als die unſittliche Maria Stuart und als die des realiſtiſchen Gepräges entbehren-

*) Die zunächſt von Fallmerayer aufgeſtellte Anſicht, daß die jetzigen Griechen gar nicht die Abkömmlinge der alten Griechen ſeien, ſteht namentlich im Widerſpruch mit der Anſicht jüngerer Philologen, die das jetzige Griechenland aus eigener Anſchauung genau kennen.

**) Maria: Den König meinen Gatten ließ ich morden
Und dem Verführer ſchenkt' ich Herz und Hand.
— — — — —
— — — — —
Melvil: Du fehltest nur aus weiblichen Gebrechen.

***) De l'Allemagne unter „Lessing et Winkelmann".

den Jungfrau und der Emilia Galotti könnte man die übrigen von Herrn R. angeführten Charactere mit der edlen lebensvollen Figur der Antigone zusammenstellen. Aber ich habe, wie gesagt, gerade die Antigone angeführt, weil sie der Dichter zur Verfechterin von Ideen macht, die seiner Zeit noch fremd waren und deren Verwirklichung viel späteren Zeiten vorbehalten sein sollte. Wenn nun gerade ein Athener ein Weib zur Verfechterin solcher Grundsätze macht, ohne daß er dieselbe die ächte Weiblichkeit verlassen läßt, so zeigt dies, daß seine Auffassung der Bedeutung des Weibes über sein Volk und seine Zeit hinausgeht. Aehnliches finden wir bei allen von Herrn R. angeführten Frauengestalten nicht. Ich halte daher den von mir gebrauchten Ausdruck durchaus nicht für unmotivirt.

Ehe mir Herr R. den Vorwurf eines Irrthums machte, wenn ich das Christenthum die Religion der Humanität und Freiheit nenne, hätte er doch erst bedenken sollen, was ich dabei unter Christenthum verstehe, ob das Christenthum in seinen Grundprincipien, von welchen Herder sagt: „Die Religion, welche der göttliche Meister lehrte und übte, ist nichts Anderes als Humanität", oder das Christenthum, wie es die geistlichen Herren aus Beschränktheit, Egoismus und Fanatismus präparirt und in Mißcredit gebracht haben. Hätte ich von dem letzteren gesprochen, so hätte ich es gewiß nicht die Religion der Humanität und Freiheit nennen oder behaupten können, daß es auf demokratischer Grundlage ruhe. Die Herren Pastöre Knack und Franz würden allerdings mit Herrn R. darin einverstanden sein, daß Christenthum und Humanität wesentlich verschiedene Dinge sind. Daß wir aber die Lehre, für welche Christus starb, dessen ganzes Leben und Wirken ein Kampf gegen die Hierarchie war, mit mehr Recht vorwiegend als Christenthum bezeichnen, als das Präparat, auf welches unsere christlich-exclusive Hierarchie ihre Macht stützt, liegt auf der Hand. Ueberdies hat das Christenthum auch selbst, als es durch den Einfluß des Klerus schon vielfach getrübt war, seine sittlich befreiende Gewalt und seinen tiefen kulturhistorischen Einfluß nie verleuguet; denn das Grundprincip von der Nächstenliebe konnte nicht unterdrückt werden. Sonst wäre es auch schwerlich die Religion aller civilisirten Nationen und dadurch Weltreligion geworden. Diejenigen Vertreter der Humanität, die sich in Opposition zum Christenthum stellen, sollten doch bedenken, wie viel von der Verbreitung der Ideen der Humanität auf Rechnung des Christenthums kommt. Man kann daher nicht mit Recht behaupten, daß das Christenthum den deutschen Frauen die vollständige Gleichberechtigung mit den Männern genommen habe. Daß diese bei den alten Deutschen bestanden habe, wie Herr R. behauptet, läßt sich nicht nachweisen; dafür ist die von den Quellen

über die Verhältniſſe der Germanen gebotene Auskunft, woraus blos hervorgeht, daß die Frauen beſondere Achtung und Rückſicht genoſſen, nicht genügend. Der Umſtand jedoch, daß zu einer Zeit, in welcher das Chriſtenthum noch keinen Boden in Deutſchland gewonnen hat, der Mann ſeine Frau durchprügelt und dieſe die Sache noch ganz in der Ordnung findet, läßt nicht gerade auf vollſtändige Gleichberechtigung ſchließen.

Nicht weil ich, wie Herr R. zu glauben ſcheint, das ſpecifiſch-chriſtliche Pferd reite, ſondern weil ich mich nicht gegen geſchichtliche Thatſachen verſchließe, ſpreche ich den Minneſängern, die zu den Hauptvertretern einer der wichtigſten deutſchen Culturperioden gehören, einer Periode, in welcher die deutſche Bildung eine ächt nationale war, was ſie Jahrhunderte lang nachher nicht geweſen iſt, einen mehrſeitigen culturhiſtoriſchen Werth zu, den ihr Herr R. durchaus abſpricht. Daß dieſe Lyriker eifrig für die Erweckung der Achtung vor den Frauen wirkten, iſt bekannt genug. Weniger bekannt jedoch iſt, daß ſie der Macht des Papſtes und des Klerus wie der Gewalt der Fürſten mit einer Keckheit, Schärfe und Schneidigkeit in ihren Poeſien zu Leibe gehen, wie wir dieſelbe bei Luther und Hutten in nicht höherem Grade antreffen. Grund genug, daß wir dieſen Vorläufern der Reformation unſere Anerkennung nicht verſagen. Wenn aber dieſe Herren zuweilen „das Schwert mit der Harfe und Krieg und Mord mit Dichtung und Minne vertauſchten," ſo waren ſie darum nicht ſchlimmer als die gebildetſten Völker beider Hemiſphären in der Gegenwart. Doch genug davon!

Ich komme zur Hauptſache.

„Der Kern der Sache liegt wie der Schwerpunkt aller ſocialen Fragen in der Erziehung, in der Bildung." In dieſer Anſicht des Herrn R. ſtimme ich, wie ſchon mein voriger Artikel zeigt, vollſtändig mit ihm zuſammen. Von da an gehen unſere Anſichten durchaus auseinander. Es kommt nämlich mit der Erziehungsfrage vorwiegend der von mir ausgeſprochene und von Herrn R. angegriffene Satz in Betracht: „Der pſychiſche Unterſchied zwiſchen Mann und Weib beruht bekanntlich vorwiegend darauf, daß in dem Seelenleben des Weibes das Gemüth vorherrſcht, wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß auch der Verſtand der Frau dem des Mannes nach mancher Seite hin überlegen iſt." Dieſen Unterſchied betrachtet Herr R. als blos auf der Erziehung beruhend, nicht in der verſchiedenen Natur beider Geſchlechter begründet und knüpft hieran zunächſt die Frage:

Iſt der Unterſchied zwiſchen Gemüth und Verſtand ein weſentlicher?

Dieſe Frage wird von ihm mit Nein! beantwortet, indem der Unterſchied zwiſchen beiden geiſtigen Thätigkeiten ein blos

gradueller und das Gemüth ebenso gut eine Bethätigung des Reflexionsvermögens als der Verstand sei. Nun fragt es sich, welches ist der höhere und welches der geringere Grad dieser beiden Thätigkeiten, oder vielmehr dieser Thätigkeit des Reflexionsvermögens. Daß das Gemüth der geringere Grad sein soll, ist von Herrn R. deutlich genug dadurch bezeichnet, daß dasselbe sich der Gründe für seine Urtheile nicht klar bewußt sei. Die Behauptung nun, nach welcher das Gemüth die Bethätigung des Reflexionsvermögens ist, welche das klare Bewußtsein in ihren Urtheilen entbehrt, oder kürzer, das Gemüth unklares Denken ist, denn das will Herr R. doch eigentlich sagen, soll sich durch meine eigenen Worte, „daß wahres Gefühl die logische Gedankenschärfe vollkommen ersetzen kann," am besten beweisen lassen. Wenn aber das Gemüth nichts ist als Denken ohne klares Bewußtsein, der Verstand nichts als Denken mit klarem Bewußtsein, wie könnte man dann zu der Behauptung kommen: Das Gemüth (unklares Denken) kann den Verstand (klares Denken) ersetzen? Oder wie könnte man erst behaupten, daß das Gemüth selbst da, wo die Erkenntniß des Verstandes zu Ende geht, seine Kraft noch zeigen könne. Der Ausspruch Schillers nämlich:

Und was kein Verstand des Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth

geht sicher noch über die von mir aufgestellte Behauptung hinaus. Eine solche Kraft, welche die des Verstandes vielfach nicht allein aufwiegt sondern sogar noch überwiegt, können wir dem Gemüth doch nur zuschreiben, wenn wir es nicht als eine niedere Stufe des Verstandes, sondern als einen von diesem verschiedenen Factor betrachten. Ferner müßte das Gemüth, wenn es nur eine niedere Stufe des Verstandes wäre, bei einem gut beanlagten aber unentwickelten Menschen, sobald dieser geistig gehörig gebildet würde, überhaupt schwinden. Nun aber sprechen wir sehr wohl von einem Manne von Kopf und Herzen, von Geist und Gemüth, und betrachten es sogar als einen Vorzug, wenn er mit gutentwickeltem Verstand ein reiches Gemüth verbindet. Wir sprechen ebenso, wie von Verstandesbildung, von einer Bildung des Gemüthes, des Herzens, während nach der Ansicht des Herrn R. nur von einer Beseitigung des Gemüthes die Rede sein könnte. Man könnte ebenso wenig annehmen, wenn Herrn Rs. Ansicht berechtigt wäre, daß das Herz (das werkthätige Gemüth) irgend Jemand zum großen Manne gemacht habe. Und doch zeigt die Geschichte vielfach die Berechtigung unserer Annahme. Warum z. B. betrachten wir Luther als den größten Mann der Reformationszeit? Etwa weil er allen seinen Zeitgenossen an Verstand überlegen war und weiter sah als diese? Gewiß nicht. Seine Ansichten theilte Luther mit

Vielen ſeiner Zeit, nicht Wenigen, namentlich den Philoſophen und Aſtronomen der beginnenden Neuzeit gegenüber erſcheint er ſogar beſchränkt in ſeinen Anſchauungen. Warum aber betrachten wir ihn dennoch als die bedeutendſte Perſönlichkeit ſeiner Zeit? Weil er, was Andere blos dachten, zur That machte. Was aber trieb ihn dazu? Nicht ſeine Erkenntniß allein, die er mit Vielen theilte, ſondern die gewaltige Kraft ſeines Gemüthes und die damit verbundene flammende Begeiſterung.

Aus allem Dieſem ergiebt ſich, daß wir das Gemüth nicht, wie Herr R., als eine Bethätigung des Reflexions-, ſondern des Empfindungsvermögens betrachten und auf die von ihm geſtellte Frage mit Ja! antworten.

Herr R. wirft die weitere Frage auf:

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verſtand?

Seine Antwort darauf läßt ſich kurz dahin zuſammenfaſſen: Von Natur überwiegt das Gemüth bei den Frauen den Verſtand nicht; wenn dies aber bisweilen doch der Fall zu ſein ſcheint, ſo iſt es nur in der verſchiedenen Erziehung beider Geſchlechter begründet.

Ich antworte dagegen auf die obige Frage: Weil es in der Natur der Frau begründet iſt; weil die Frau zur Erfüllung eines natürlichen hohen Berufes, den ſie mit dem Manne nicht theilt, mehr Gemüth nöthig hat als dieſer. Und „die Natur iſt ewig gerecht," ewig gerecht namentlich in Ertheilung der Anlagen, die für einen beſtimmten Beruf, den ſie von Jemand fordert, nöthig ſind. Daß der Mutterberuf, von dem ich ſpreche, mehr Gemüth erfordert, zeigt ſich, wenn wir die Individualität des Kindes, namentlich des Kindes in ſeinen erſten Lebensjahren in Betracht ziehen. Bei dem Kinde, beſonders in ſeinem zarteſten Alter, wiegt das Gefühlsleben ſo bedeutend vor, daß Diejenigen, die zunächſt auf ſeine Pflege hingewieſen ſind, wenn dieſe Pflege eine ſorgfältige und liebevolle ſein ſoll, das regere Gefühlsleben in gewiſſem Grade mit dem Kinde theilen müſſen. Sie würden dem Kinde ſonſt zu ferne ſtehen, ſeine Bedürfniſſe, Wünſche und Neigungen nicht zu erkennen und zu würdigen vermögen, wenn ſie nicht ein dem Kinde mehr ſympathiſches Element dafür hätten als der Mann. Oder läßt es ſich leugnen, daß der nackte, trockene Verſtand das liebevolle Gemüth einer Mutter, mit all der bewunderungswürdigen Geduld und Sorgfalt, welche daſſelbe bei der Pflege und Bildung des Kindes entwickelt, nicht erſetzen kann?

Daß aber das tiefere Gemüthsleben der Frau, das ſich vorwiegend dem Kinde gegenüber zeigt, ſich auf deren ganze Individualität erſtreckt und dieſelbe beeinflußt, iſt natürlich.

Aus dieſem tieferen Gefühlsleben des Weibes erklärt es ſich auch, daß die alten Deutſchen den Frauen eine prophetiſche

Kraft zuſchrieben, daß auf dem Dreifuße des Apollo eine Frau ſaß und die cumäniſche Sybille bei den alten Römern eine wichtige Rolle ſpielt. Die Germanen, Griechen und Römer erkannten in dem Seelenleben ihrer Frauen ein wichtiges Element, das in ihrem eigenen wenigſtens nicht in dem Grade vorhanden war.

Im Gegenſatze zu Herrn R. habe ich die Beobachtung gemacht, daß auch unter ungebildeten Leuten bei den Frauen das Gemüth mit den damit verbundenen Regungen und Gaben, wie Mitleid, Sinn für Decenz u. ſ. w., in höherem Grade vorhanden iſt als bei ihren Männern. Daß es das Gemüth war, wodurch den alten Deutſchen, die doch auf keiner höheren Culturſtufe ſtanden als ihre Frauen, dieſe gewiſſermaßen als höher organiſirte Weſen erſchienen, habe ich oben bemerkt. Trifft man aber unter ungebildeten Frauen auch oft arge Rohheit oder Verwilderung des Gemüthes, ſo hat man wohl nicht weniger Gelegenheit bei vielen Damen der gebildetſten Stände Gemüthloſigkeit anzutreffen. Wenn man derartige Perſonen aber allgemein als unweiblich bezeichnet, ſo ſieht man in ihnen eine Abnormität und zwar nicht, weil vielleicht ihr Verſtand auf einer höheren Stufe ſtände als bei anderen Frauen, ſondern weil ihnen die edlen Züge des Herzens fehlen.

Mit dieſer reicheren Begabung des Gemüthes, die wir bei den meiſten Frauen treffen, hängt nun aber auch ihre geringere Präciſion im logiſchen Denken zuſammen, da das vorwiegende Empfinden das reine Reflectiren zurückdrängt. Herr R. behauptet allerdings, daß dieſe Eigenthümlichkeit der Frauen ſo gut wie die vorerwähnte nur auf mangelhafter Erziehung derſelben beruhe, daß man ſie blos deshalb häufiger bei den Frauen als bei den Männern gebildeter Stände treffe, weil Letztere in der Regel mehr gelernt hätten als Erſtere. Er weiſt mich dabei auf die Unmöglichkeit einer logiſch-conſequenten Debatte mit irgend einer ungebildeten Perſon über irgendwelche Frage hin. Daß ich von dieſer Unmöglichkeit nicht überzeugt bin, habe ich ſchon in meinem früheren Artikel deutlich ausgeſprochen durch meine Aeußerung, daß die natürliche Logik durch Schulweisheit wenig gefördert werde. Arthur Schopenhauer geht in ſeiner Abhandlung über Erziehung noch weiter, wo er darauf hinweiſt, daß der geſunde Menſchenverſtand beim Gelehrten ſelten ſei, während er beim gemeinen Manne häufig angetroffen werde. Ich meinestheils hatte übrigens mehrmals Gelegenheit bei einer Discuſſion zwiſchen Leuten ohne wiſſenſchaftliche Bildung und tüchtigen Gelehrten über Fragen, die natürlich nicht wiſſenſchaftlicher Art waren, den Satz Göthes an Erſteren beſtätigt zu finden: „Es trägt Verſtand und rechter Sinn mit wenig Kunſt ſich ſelber vor,“ indem ſie mit ihrem natürlichen ſchlichten Ver-

ſtande ihren Gegner aus dem Sattel hoben, was mehr für die Anſicht Schopenhauers als die des Herrn R. ſprechen dürfte. Außerdem habe ich im Allgemeinen die Beobachtung gemacht, daß Männer viel weniger auf geſpanntem Fuße mit der Logik ſtanden als Frauen von gleicher wiſſenſchaftlicher oder nicht wiſſenſchaftlicher Bildung.

Es bleiben mir noch einige Bemerkungen des Herrn R. zu beſprechen.

Derſelbe glaubt aus meinem Artikel den Schluß ziehen zu können, daß nach meiner Anſicht bei den Männern in der Erziehung Alles beim Alten bleiben ſolle, da ich nicht auseinandergeſetzt habe, von welchen Richtungen der Bildung dieſelben nach meiner Meinung ausgeſchloſſen werden ſollten. Wenn ich eine ſolche Auseinanderſetzung unterlaſſen habe, ſo liegt das einfach daran, daß der Gegenſtand meiner Betrachtungen die weibliche Erziehung war. Angedeutet aber habe ich wenigſtens, daß mir auch für die männliche Erziehung mehr Rückſicht auf eine gute allgemeine Bildung, die vielen Gelehrten fehlt, als auf ſpecielle Gelehrſamkeit geboten erſcheine. Von dieſem Standpunkte ausgehend weichen meine Anſichten über männliche und über weibliche Erziehung gar nicht ſo ſehr von einander ab, als Herr R. zu glauben ſcheint.

Wenn derſelbe in meiner Behauptung, daß die Frauenfrage im Princip als gelöſt zu betrachten ſei, die Anticipation ſieht, daß meine Vorſchläge über weibliche Erziehung allgemein als richtig anerkannt und eingeführt würden, ſo findet er in meinen Worten, was nicht darin liegt. Ich habe auch in meinen näheren Auseinanderſetzungen über weibliche Erziehung nichts geben wollen als eine allgemeine Norm zur Beherzigung. Keinesfalls aber habe ich geglaubt, den reichhaltigen Gegenſtand für die practiſche Verwerthung erſchöpfend behandelt zu haben. Vielmehr wollte ich nur diejenigen Gegenſtände berühren, deren Betrachtung am nächſten lag und deren Beurtheilung in Rückſicht auf mein Thema ſich am einfachſten begründen ließ. Sonſt würde ich z. B. noch die Aſtronomie in Betracht gezogen haben, für welche A. von Humboldt den Frauen wegen der höheren Ausbildung des Farbenſinnes bei denſelben ein bedeutenderes Talent zuerkennt als den Männern. Daß meine Vorausſetzungen über die Auffaſſung meiner Vorſchläge nicht weiter gingen, ergiebt ſich aus meiner Aeußerung in meinem früheren Artikel, nach der ich „eine gründlichere Unterſuchung der Gegenſtände, für welche das Weib beſondere Befähigung, ſowie eine genauere Betrachtung derjenigen, für welche es eine geringere beſitzt oder für welche die Bedingungen einer fruchtbaren Verwerthung andere ſind, als beim Manne“ als ein höchſt bedeutſames Thema der modernen Pädagogik bezeichnet habe. Wenn

ich in jenem Satze angedeutet habe, daß mehr Gegenstände als die vorher direct von mir angeführten für den weiblichen Unterricht verwerthbar seien, so habe ich darin allerdings auch eine theilweise Beschränkung dieses Unterrichts nochmals betont. Diese Beschränkung aber ist dadurch geboten, daß die Frau einen natürlichen, hochwichtigen Beruf zu erfüllen hat, an welchen sich die Verschiedenheit der weiblichen Individualität knüpft, und dieser eine Beschränkung in der speciellen Fachgelehrsamkeit fordert. Diese Ansicht hat auch in Amerika Ausdruck gefunden, indem z. B. nach dem Ausspruche des hochherzigen Gründers der ersten Hochschule für Frauen, des Vassar-Colleges, in dieser Anstalt nicht sowohl gelehrte Frauen, sondern vielmehr „gute Gattinnen, gute Mütter und wohlerzogene Damen" gebildet werden sollen.

Aus Rücksicht auf den Mutterberuf der Frauen würde natürlich die Stellung derselben auch hinsichtlich der beiden hier nicht in Betracht gezogenen Theile den Männern gegenüber eine Modification erleiden.

Aber wo bleibt hierbei das strenge Rechtsprincip? Wie steht es mit der absoluten Gleichberechtigung? Die ist damit nicht angetastet. Es kommt hier nur das römische Summum ius summa iniuria! in Betracht, das auf die Vereinigung des natürlichen, des menschlichen Rechtes, für welches die Antigone des Sophokles streitet und gegen welches viele Amerikanerinnen ankämpfen, mit dem juridischen, dem staatlichen Rechte hinweist.

Würden sich dagegen die Frauen an allen Specialstudien der Wissenschaft, an allen Berufsarten in ganz gleicher Weise wie die Männer betheiligen, und die Letzteren wollten dann den Frauen ein Recht streitig machen, „das mit ihnen geboren," wollten sie eine entsprechende Betheiligung am Mutterberufe, an der Pflege und Erziehung des Kindes von seinen ersten Lebensjahren an für sich als Aequivalent fordern, so würden vernünftige Frauen sich das höchlichst verbitten.

Es bleibt mir noch mein von Herrn R. übelvermerkter Ausdruck „competenteste Richterin" und dessen Anwendung zu motiviren. Ich habe die Frau in ihrer eigenen Sache die competenteste Richterin genannt, weil ich glaube, daß sie am besten fühlt und weiß, was ihr gut ist. Nun habe ich freilich, worauf Herr R. hinweist, drei verschiedene Urtheile von competentesten Richterinnen vor mir. Warum ich nun unter diesen drei Urtheilen wiederum das von Frau von Hillern, deren Ansichten über die Sache ich im Wesentlichen theile, für das competenteste halte, hat darin seinen Grund, weil sie die beiden andern, extremen Ansichten wohl in Erwägung und daraus ihren Schluß zieht und ich in ihrem Urtheile den Rückert'schen Satz bestätigt finde: „Im Mittelmaß liegt zweier Aeußern Kraft." Uebrigens theilt

auch die von Herrn R. berührte Kritik in der Stuttgarter A. Frauenzeitung meine Ansicht, daß die Frau in der betreffenden Sache die competenteste Richterin sei, wenn es in der angeführten Stelle heißt: „Um so tiefer aber ist jenes Bedauern, daß es selbst eine Frau ist, aus deren Feder das Werk geflossen."

Die Kritik, auf die mich Herr R. aufmerksam macht, habe ich mir noch nicht verschafft, werde sie aber, sobald dieß der Fall sein wird, mit Interesse lesen. Freilich glaube ich nicht, daß sie zum Corrector meiner „Vorurtheile" dienen wird, da ich aus ihrem von Herrn R. citirten Schlusse ersehe, daß sie gerade in Dem die Achillesferse der Ansichten der Frau v. Hillern sieht, was ich als einen Hauptvorzug betrachte. Für diejenigen, welche das Hillern'sche Werk nicht gelesen haben, will ich blos bemerken, daß die Ansicht der Verfasserin, welche die betreffende Kritik zu so tiefem Bedauern veranlaßt, dahin geht, daß die Frau den alten, geheiligten Boden der Familie, wo ihr die Natur ihren nächsten Beruf zuweist, nicht aus Ehrgeiz ohne Noth verlassen soll.

IV.

Zwei vertrauliche Briefe über die Bedeutung der Hegel'schen Philosophie.

Von Prof. Dr. Haupt.

Mein lieber Herr Professor!

So — so! — Also — nicht — also hat Gott die Welt geliebt, daß er u. s. w., sondern — also liebt die Welt Hegel, daß sie nun auch noch das Säkularfest der Geburt Hegels nachträglich zu feiern sich großartig anschickt, des Philosophen des Absoluten, des preußischen oder des deutschen Nationalphilosophen, wie ihn H. Rosenkranz in seiner neulich erschienenen, die Festfeier ankündigenden Schrift nennt, und wie er von Michelet celebrirt wird.

Und Sie haben die große Güte, mich dazu einzuladen! Mir diese Schrift zu übersenden — damit ich bekehret werde, damit ich in die Posaune mit einstoße!

Bei dem Worte Posaune fällt mir nun aber sogleich die bekannte Schrift die Posaune ein, und ein Frösteln geht mir durch alle Glieder.

Also Hegel ist der vollkommenste Philosoph, den die Welt gesehen hat, und die Philosophie die Richterin oder Vermittlerin des Kampfes der Pädagogik mit der Kirche oder Theologie. Seine Philosophie die vollendetste, untrüglichste, wahrste! Be-

hüte uns der liebe Herrgott davor. Ich behaupte das gerade Gegentheil und will Ihnen doch einige Stückchen von dieser Philosophie vor die Augen halten, die vielleicht Ihren heißen Eifer etwas abkühlen. Es ist dies überhaupt nöthig, damit die Blinden sehen lernen — und Herrn Rosenkranz nicht glauben. Freilich muß ich hierbei das ganze hegelsche System etwas näher ansehn, damit Sie nicht sagen können, wie es so viele, zum Theil wohl nicht ganz mit Unrecht, thun, es würden hier einige auffallende Punkte in der Weise aus dem Zusammenhang gerissen und zum Besten gegeben, die nur im Zusammenhange ihren wahren Sinn und ihre Wahrheit hätten. Ich werde mich bemühen, das allerdings streng in einandergefügte System — und diesen Vorzug gestehe ich ein —, und die Architektonik desselben in aller nur möglichen Kürze und Verständlichkeit — was bei der apokalyptischen, hieroglyphischen Sprache — und dies nenne ich einen nicht minder großen Fehler als den des Inhalts — sehr schwierig ist, aber nothwendig, damit die Nacktheit aus der bombastischen Bekleidung und Verdunkelung ans Licht trete, Ihnen darzulegen. Sehen Sie zu, was dann Außerordentliches übrig bleibt, und was Sie und andere Lehrer zu den Festvorbereitungen veranlaßt. Die Vergleichung mit Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, denen H. Hegel auf die Schultern gestiegen ist, werden Sie mir wohl erlassen, was um so zulässiger ist, als Hegel selbst oft auf sie recurrirt — natürlich blos um sie zu widerlegen oder, wie dies in Bezug auf Schelling geschieht, um sie zu verspotten. Und was wäre Hegel ohne Schelling? — Freilich, werden Sie sagen, mag auch der Inhalt im Ganzen derselbe sein, so hat doch Hegel die dialektische Methode erfunden, und den Schellingschen Bakchantismus zu Verstande gebracht. Doch über diese Methode später; ich behaupte nur, daß man sich bei Lesung der Schriften Hegels in keinen geringeren Taumel versetzt findet. Man wird durch diese Methode so gewaltig dumm, als ginge Einem ein Mühlrad im Kopfe herum. —

Da sich hier nun Methode und Stoff nicht trennen läßt, so werde ich Gelegenheit genug haben, sie im Voraus schon zu betrachten und darzuthun, was die Philosophie überhaupt der Schule in dem entbrannten Kampfe nützen kann.

An der Spitze der systematischen Phalanx Hegels (daß diese einen rechten, einen linken Flügel und ein Centrum hat, die sogen. rechte und linke und die Central-Seite der Hegelingen, hat sich bekanntlich später herausgestellt) stehen nun drei Generale, d. h. Generalsätze: 1) das Absolute, 2) Alles ist (d. h. wird gemacht) dreitheilig (nach dem bekannten Grundsatze von Satz, Gegensatz und Vermittelung), 3) Alles ist Proceß.

Wenn Schelling den Naturproceß als ein Fortschreiten

zum Vollkommenen darſtellt, ſo läßt Hegel die Natur nicht nur Proceß ſein, ſondern macht einen logiſchen Proceß daraus, Proceß ſeiner Logik, und die Geſetze des Denkens werden als die innere Logik des Weltalls dargeſtellt. Die Logik bildet alſo den erſten Theil des dreigliedrigen Syſtems, als die Wiſſenſchaft der reinen Vernunftſelbſtbegriffe, nach welchen der Proceß vor ſich geht. Zu allgemeinem Erſchrecken iſt der 2. Theil, die Naturphiloſophie, als die Wiſſenſchaft des Proceſſes des Kosmos, als Natur betrachtet. Dieſer Sprung von der Logik zur Natur, oder vom Nichtsſein zum Daſein iſt, da der geſunde Menſchenverſtand ſagt, aus Nichts wird Nichts, nicht ein Salto mortale, ſondern ein Salto immortale. Aus dem Proceß der Natur durch verſchiedene Entwicklungsphaſen hindurch (Kunſt, Religion, Wiſſenſchaft) geht das Abſolute, der ſelbſtbewußte Geiſt, hervor — in dem 3. Theil, der Philoſophie des Geiſtes, oder geht in ſein erſtes Stadium mit höherem Inhalt erfüllt als zu ſich ſelbſt zurück, wie denn allemal aus Satz und Gegenſatz durch die Syntheſis ein höherer Inhalt gewonnen wird, ſo daß man nur nöthig hat wie im Theater die Verwandlungen mit anzuſehen, freilich mit trunkenen oder gläubigen Augen (letzteres hinzuzuſetzen hat H. Roſenkranz vergeſſen), oder auch wohl mit verbundenen Augen wie Kinder im Blindekuhſpiel thun.

Ich müßte nun freilich zuvörderſt von der Phänomenologie ſprechen, auf welche das eben Geſagte am meiſten paßt. Als ich ſie las, dachte ich, nun es iſt die Sturm- und Drangperiode, wie in Göthes erſten Werken, dem Götz ꝛc. Dann dachte ich: wo der Gedanke fehlt, da ſtellt ein neues, barockes Wort nebſt Wortverbindung ꝛc zur rechten Zeit ſich ein. So ſuchte ich Vieles darin zu entſchuldigen. Dann aber machte mich doch die Sprache des bitteren Spottes gegen Schelling, deſſen Gedanken ich doch überall herausblicken ſah, nur in neuer Uniform, ſtutzig, und ich mußte den Verfaſſer der größten Undankbarkeit beſchuldigen, ſo ſehr er ſich auch Mühe giebt, etwas ganz Neues, von Schelling nicht blos Unabhängiges, ſondern durchaus Abweichendes zu liefern. Uebergehen wir dieſe Apokalypſe und wenden wir uns zu dem klareren d. h. klarobſcuren Werke der Logik: dem Fauſt Hegel's.

Wenn man bisher von der Logik erwartete, daß ſie die Geſetze enthalte, nach welchen der Menſch denkt, kurz die Kunſt des richtigen Denkens, ſo irrt man ſich gewaltig, wenn man dies von der Logik Hegels verlangt. Nein, ſie iſt keine ſubjective und formale Wiſſenſchaft, wie noch bei Kant, ſondern es iſt eine objective Logik des Weltalls, mithin eine metaphyſiſche. Sie iſt auf die Trilogie, Theſis, Antitheſis und Syntheſis gebaut und umfaßt die Lehre vom Sein, vom Weſen und vom

Begriff. Man ſpotte nicht über dieſe ſeltſame Logik: ſie lehrt ja, wie das Nichts gleich dem Sein zum Werden wird — vermöge der Dialektik, „welche die Einſeitigkeiten und Beſchränktheiten des geſunden Menſchenverſtandes überwindend die bewegende Seele des Fortgehens ausmacht.“ Es heißt darin: das reine Sein iſt 1) das Nichts, 2) das Abſolute. Nun, paradox iſt es genug, und ohne großen Aufwand von Witz kann man den Satz, daß Sein und Nichts daſſelbe iſt, lächerlich machen, wie oft geſchehen iſt. Freilich, aus Nichts hat Gott die Welt geſchaffen —; hier aber, wer kann es dem Nichts verdenken, ſchafft das Nichts die Welt — freilich durch einen Hokuspokus ſondergleichen. a) „Das Werden iſt in der That nur ein Anfang, es muß weiter gegangen werden; es wird, weil es der Widerſpruch in ſich ſelbſt iſt, zu einem Gewordenen, zum Daſein.“ Begreife das, wer es kann! Dies iſt der Anfang der Logik, der allerdings ein Widerſpruch in ſich ſelbſt auch iſt. Jedenfalls iſt das Wort Sein hier in zweierlei Bedeutung genommen. Doch laſſen wir das. Vom Begriffe des Seins geht die Logik zu dem des Weſens über, zur Wirklichkeit. Das Wirkliche, als dem Weſen zum Grunde liegend, wird dadurch nothwendig. Hieraus wird gefolgert, daß allein das Wirkliche wahrhaft möglich und allein vernünftig iſt. Wenn es alſo in N. viele Diebe wirklich giebt, ſo iſt das vernünftig und die Diebe ſelbſt — als die Accidenz der Subſtanz, wie es weiter heißt — vernünftig. Ueber dieſen unſinnigen Satz iſt aber ſchon ſo viel geſprochen und geſpottet worden, daß ich — meinen Witz ſparen kann. Gewiß werden Sie und die Ihrigen ihn — ich meine den Satz, nicht etwa meinen Witz — jetzt gebrauchen, um die Wirklichkeit der Nothwendigkeit der Säcularfeier aufzuzeigen, d. h. eine Vernünftigkeit derſelben, die mir doch gar unvernünftig vorkommt, oder, wie Hegel ebendaſelbſt ſagt, wo die Wirklichkeit als ein So erſcheinen genannt wird, ſo erſcheint.

Vom 3. Theile der Logik, der die Lehre vom Begriff behandelt, ſpreche ich gar nicht — weil ich davon keinen Begriff habe. Nur bemerke ich, daß der Begriff bei Hegel als höhere Syntheſe von Subject und Object betrachtet, die Idee genannt wird, worin das Unendliche und Endliche, das Allgemeine und Beſondere, Weſen und Erſcheinung — kurz Alles in Allem, ſogar Denken und Sein, das Ideale und Reale eins ſind, ein delikates Potpurri für die Gourmands.

Als Alexander von Humboldt's hundertſter Geburtstag, innerhalb und außerhalb Deutſchlands, zu einer Art von kosmopolitiſchen Feier auserſehen ward — namentlich gegen die chriſtliche Religion —, ward auch die Frage wach gerufen: welchen Einfluß das Beiſpiel des großen Naturforſchers auf den naturwiſſenſchaftlichen und insbeſondere auf den naturgeſchichtlichen

Unterricht übte, — wie die reiche, die ganze Welt umfassende Thätigkeit mit ihren bewunderten Resultaten den Lehrern der Jugend und der Jugend selbst zu Gute gekommen? Die Lehrer haben sich beeilt dies darzuthun, und man kann ihren Bestrebungen ein nicht ungünstiges Resultat beimessen. Es erschienen vortreffliche Schriften für die niederen und höheren Lehranstalten, z. B. Hirts Bibliothek des naturgeschichtlichen Unterrichts. Nun, mein lieber Herr Professor, sagen Sie mir doch, ob etwa auch die Hegelsche Logik, das Hauptwerk des Nationalphilosophen, durch die Säcularfeier den Schulen, Lehrern oder Schülern, irgendwie zu Gute kommen wird? Nach diesen Proben doch wohl schwerlich. Auch nicht einmal auf den Unterricht in der philosophischen Propädeutik kann sie Einfluß üben. Thäte sie es, so wäre der Schaden unberechenbar. Man bleibe hier ja, wie auch meistens geschieht, bei der formellen Logik, etwa nach Trendelenburgs Anleitung oder nach der Methode Herbarts. Doch darüber späterhin — am Schlusse meines Briefes, weil Sie so großes Gewicht auf Hegels Verdienste um die Schule legen und das namentlich in Bezug auf philosophische Propädeutik.

Die Erwähnung Alex. von Humboldt's führt mich auf Hegels Naturphilosophie, als den 2. Theil seines Systems. Soll sich diese etwa irgend wie mit einem Humboldt's Kosmos vergleichen lassen? Ja wenn sich Seiltänzerei mit geregeltem Tanze vergleichen läßt. Ich spreche vom Tanze: denn auch im Kosmos sind mancherlei Tanztouren zu finden, mit andern Worten, auch im Kosmos ist viel Ueberschwengliches, was man das Ideale nennt. Aber der empirische Boden schwindet doch bei keinem Aufschwung unter den Füßen. Lauter Gedankensprünge und luftige und lustige Abstraktionen ohne alle Empirie, worauf doch jede Naturforschung beruhen muß, bei Hegel, wodurch er uns an seinen verleugneten Meister und Herrn, dessen Sprünge genugsam bekannt sind, erinnert. Und der liebe Gott, hier das Absolute genannt, muß sich gefallen lassen, diese Balletsprünge mitzumachen, um aus dem bakchantischen Taumel zu sich selbst zu kommen, d. h. um das Absolute zu *werden*. Hier heißt es: der Naturproceß ist die immerfortgehende (also nicht fortspringende oder tanzende) Selbstobjectivirung oder das in Wirklichkeit zum Vorscheinkommen (wie auf dem Theater aus den Coulissen) der Idee. Hegel nennt es *Sichentäußern*. Und da in diesem Proceß die Wirklichkeit noch immer als Negation hinter der Idee zurückbleibt, heißt die Natur die Idee in der Form des *Andersseins*. Der Proceß wird nun als logisch so dargestellt, daß dem logischen *Sein* in der Natur die Materie, der Lehre vom *Wesen* in der Natur die Entwickelung des Besonderen entspricht oder entsprechen soll. Ist das nicht traumhafte Phantastik? —

Aber diese traumhafte Phantastik zeigt sich noch deutlicher in dem dritten Theil der Wissenschaft, welcher die Philosophie des Geistes genannt wird. Ich könnte die traumhafte Phantastik Hegels auch aus seinem Leben erweisen. H. Rosenkranz hat schon im Jahre 1844, in einer Zeit, wo Hegels Ruhm noch in höchster Blüthe stand, einige Züge davon, die Andre Geniestreiche zu nennen beliebten, zum Besten gegeben — so, daß er ihnen eine gewisse poetische Umhüllung gab. Aber Haym schob in seinem Buche „Hegel und seine Zeit, 1854 diese Umhüllungen bei Seite, und wir sahen den theatralisch kostümirten Mann in seiner wahren Gestalt. Was ihm Haym schuld gab (z. B. er hätte sophistisch seine Gedanken nach dem gestaltet, was in der Epoche der Restauration den Machthabern erwünscht und willkommen war, und hätte, was in dem Staate Preußen Illiberales und Reactionäres gefunden ward, verschuldet), was in den Spottschriften (z. B. die Hegelingen, von dem sonst so ehrwürdigen, aber als Apostata geschmähten Prof. Leo, das junge Deutschland —) gegen Hegel hervorgebracht wurde, will ich, da darin nicht objectives Beurtheilen, sondern gereizte Leidenschaft sich kund thut, nicht beachten, und H. Rosenkranz hat in seiner neuesten Schrift manches wahre Wort darüber gesprochen. Aber hören Sie einmal, was ein ganz leidenschaftsloser, unparteiischer Mann sagt (Kurz), zunächst in Bezug auf Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts (Berl. 1821): „Sie sind bei aller Anmaßung, mit der sie in die Welt traten, doch das unfruchtbarste und irrigste Werk, was sich denken läßt. Sie beruhen auf der vollsten Willkür, die sich hinter sophistischen Beweisführungen zu verdecken strebt, und sind eben deswegen voll der auffallendsten Widersprüche. Es giebt dieses Werk übrigens auch Zeugniß von Hegels Charakterlosigkeit. Während die Philosophie des Rechts nämlich „aus dem Metall der Freiheit errichtet" zu sein scheint, wie der Herausgeber der neuesten Auflage in der Vorrede behauptet, führt sie durch oft feine, oft auch grobe Sophistereien zu dem vollsten Gegensatze derselben. Wir wollen nicht hervorheben, daß er die sogen. constitutionelle Monarchie, diesen Bastard der Freiheit und des Despotismus, als die ins Leben getretene philosophische Idee des Staates darzustellen sich bemüht; es ist ihm eigentlich damit auch kein rechter Ernst, was man schon daraus abnehmen kann, daß seine Lehre bei den preußischen Machthabern zu einer Zeit mit dem größten Beifall aufgenommen wurde, da die constitutionellen Bestrebungen mit der entschiedensten Härte zurückgewiesen wurden." In der Beurtheilung von Hegels Aesthetik (1835) stimmt derselbe mit den verwerfenden Urtheilen Anderer überein.

Die Rechtswissenschaft und die Aesthetik haben nun in der Philosophie des Geistes ihren Platz. Was in der Logik

die Idee ist, wird hier zum wirklichen Geist. Da finden wir denn etwas von formaler Logik, von Psychologie und Anthropologie. Wie das Alles hierher gehört, ist schwer zu sagen, d. h. wie das, was sonst am Anfange jeder Philosophie behandelt wird, hier an das Ende verwiesen wird. Aber es soll hier ja die Identität des Realen und Idealen aufgewiesen werden, damit nicht der absolute Idealismus in nackter Gestalt erscheine. Und doch, wenn man genauer nachsieht, zeigt sich als Resultat der ganzen Philosophie in kernloser, verschwimmender Idealismus. Alles eine Construction a priori (wonach auch in der Philosophie der Geschichte und in der Geschichte der Philosophie Alles construirt und behandelt wird). Die a priori construirte Logik wird zur Grundlage der Weltentwickelung gemacht, empirisch erworbene Kenntnisse entweder bei Seite geschoben, ignorirt oder sophistisch verurtheilt. In dieser aprioristischen Methode liegt es, daß das Absolute als concreter Geist erst als Endergebniß des Weltprocesses erscheint und mithin immer im Werden begriffen ist; daß Alles auf eine werdende, ja selbst wegen der Regellosigkeit im Naturprocesse (die Natur, heißt es z. B., oder der Naturbegriff schreitet nicht alle Zeit regelmäßig fort) auf eine sich bakchantisch gebehrdende Gottheit, die erst im Menschen, und überdies noch erst in dem Menschen, welcher vermittelst der neuen Philosophie das Objective als Offenbarung des Geistes selber kennen gelernt hat, zum Bewußtsein von sich gekommen ist (eigne Ausdrücke Hegels). Wenn die Welt selbst so mangelhaft und unvollkommen, voll von Uebeln ist, wie kann es dann anders das Absolute sein nach dem von Hegel selbst so potenzirten und pointirten logischen Satze von causae respondet effectus etc.? Und erst im menschlichen Denken soll das Absolute seinen Regulator und Corrector finden? Da lobe ich mir doch das Darwinsche System, welches einen wirklichen Vervollkommnungsproceß aufweist, aber dabei eingesteht, daß der Proceß im Besonderen noch kein Proceß im Allgemeinen ist, da im Thierreiche das Genus nicht vollkommner wird. Mag immer im Menschheitsreiche ein Fortschreiten der Genera mit den Individuen stattfinden, so folgt daraus nicht, daß überall im ganzen, uns obendrein noch unbekannten, Weltall ein logischer Fortschritt nach Hegels Logik angenommen werden muß. Und gesetzt, es wäre so, daraus soll sich erst das Absolute entwickeln, die Gottheit werden, z. B. also im Menschen und durch den Menschen aus ihrem bakchantischen Taumel zum Bewußtsein kommen? Credat Judaeus Apella! Nach meiner unmaßgeblichen Meinung sind die endlichen Kategorien der Zeit und des Processes auf die Gottheit nicht anwendbar; und der echte Berliner wird bei dem bakchantischen Taumel der Säcularfeier Hegels am 27. August von Hegel sagen: Kleiner Schäker, du willst mich zum Gott machen? „'s is nich! danke schön! —

Das führt mich, mein geehrter und gelehrter Herr Professor, der Sie zu Hegels Füßen gesessen haben und aus natürlicher Anhänglichkeit und Dankbarkeit ihm das Wort reden zu müssen glauben, auf den schlimmsten Vorwurf, den ich Ihrem Lehrer und Meister zu machen habe, nämlich auf seine Lehre vom Christenthum.

Da werden Sie nun freilich sagen, hier spricht der Theologe. Nun gut, aber meine Berechtigung als christlicher Theologe und Prediger ist doch wohl ebenso groß als die Ihrige, als die des Schülers und Lehrers. Auch werden Sie sagen, Glauben und Wissen können die Theologen sich nie als vereint oder als vereinbar denken, und Hegel hat sie vereint, und das ist sein größtes Verdienst, das ist der unermeßliche Dienst, den er der Theologie geleistet hat. Sagten Sie doch auch, der Dienst, den er durch seine Psychologie der Pädagogik geleistet habe, sei ein unendlicher, und wollten das daraus beweisen, daß Sie im Unterrichtswesen, in der Methodik seit Hegel nichts Neues irgend wo gefunden hätten, so sehr man auch Herbart und Andre preise. Leider habe auch ich keine Herbart'schen und Beneke'schen Spuren in der Lehrmethodik gefunden. Sie wissen, welchem von diesen Herren der Ausdruck Spuren eigenthümlich ist. Ich habe viel Schriften über Methodik nach Herbart'schen und Beneke'schen Grundsätzen gelesen, auch Leitfaden z. B. der Psychologie und Logik nach den Grundsätzen dieser Philosophie (mir fällt gerade die Unterrichtslehre ꝛc. von Dittes und Dreßler ein), wonach die philosophischen Forschungen für die Pädagogik ungemein praktisch gemacht worden sein sollten. Aber viele Lehrer haben mir gesagt oder geklagt, daß solche Psychologien, Logiken und Unterrichtslehren in solchen Mißcredit gekommen seien — wegen ihrer praktischen Unbrauchbarkeit —, daß man sie lieber in die Rumpelkammer werfen möchte. Daß dies mit den Leitfaden nach Hegel'schen Grundsätzen nicht minder, sondern in einem noch höheren Grade der Fall ist, werden Sie selbst erfahren haben.

Doch genug von Hegels Verdiensten um die Pädagogik. Ich habe seine Verdienste um die Religionswissenschaft oder um den Religionsunterricht jetzt zu beleuchten. Und da sage ich denn, Hegel ist kein geringerer Zerstörer der christlichen Religion als Ihr Schleiermacher, ich will noch nicht sagen, aller Moral, wovon später. Philosophisch hat er das Christenthum behandelt, hat die Ergebnisse seiner Wissenschaft in der Form des christlichen Lehrartikels und der Dogmen vorgetragen, dadurch sogar den Artikel von der Dreieinigkeit der Erkenntniß, statt dem Glauben zuzuführen gesucht. Er spricht von einem Reiche des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes. Aber was bedeuten sie ihm? Stufen oder Phasen seiner logischen Evolu-

tionen. Der eine ist die Idee oder das abstrakte Denken an sich, der andere der Proceß der Endlichkeit, der dritte die Synthesis beider. Mag die Dreieinigkeit des Gottheitsbegriffs, die wir bei allen gebildeten Völkern angedeutet finden, auch noch so unbegreiflich, und nach den Aussprüchen der Junghegelianer absurd zu sein scheinen, so gehört sie dem Glauben an und wird durch die symbolischen Interpretationen Hegels um nichts verständlicher, ja ihr ganzer heiliger Kern verschwindet dadurch, alle Glieder werden Gedankendinger. Behüte Gott die Schüler vor solchem Religionsunterricht!

„Da höre man den Theologen," werden Sie sagen. Ja man höre ihn nur! Bei Hegel ist Christus nicht der biblische oder historische Christus, sondern die Menschheit, und die Menschheit ist ihm der menschgewordene Gott. Der heilige Geist ist ihm, wie jetzt den Neuprotestanten, ein abstraktes Ens. Ja, die Neuprotestanten haben von ihm ebensoviel als von Schleiermacher profitirt. Aber bei Hegel ist Alles noch dunkel, unverständlich, zweideutig, unbestimmt. Nun seine Schüler und Nachtreter haben das Räthselhafte aufgedeckt, man denke nur an die Posaune oder an Strauß und Consorten, an die „Religion des Fleisches," an den „Cultus des Genius." Diese sind die Zerstörer aller Moral, nicht blos der christlichen. „Und an ihren Früchten sollt ihr sie — d. h. die hegelsche Philosophie — erkennen!"

Unter so bewandten Umständen erlauben Sie mir wohl, wenn ich Ihnen in Bezug auf Ihre Säcularfeier Hegels einen Vorschlag zur Güte mache.

Sie haben bei der Säcularfeier der Geburt Schleiermachers ein höchst ergötzliches Platonisches Symposium aufgeführt und es mir beschrieben, freilich dabei manche höchst interessante Akte Platos z. B. von Alcibiades und den eingeführten Mädchen weggelassen und verschwiegen. Wie wäre es denn, wenn Sie bei der neuen Säcularfeier ein ähnliches Drama in Scene setzten? Sollten Sie wegen der Wahl in Verlegenheit sein, so schlage ich Ihnen zweierlei vor, etwas Altes, schon Dagewesenes, und etwas funkelnagel Neues. Das Alte ist Gruppes aristophanische Komödie „Die Winde oder ganz absolute Construction der neueren Weltgeschichte durch Oberons Horn, gedichtet von Absolutulus von Hegelingen. Zauberspiel in 3 Akten (Lpz. 1831)", worin die Philosophie Hegels und seiner Schule meisterhaft mit Witz und Laune persiflirt wird. Da nun aber seit 1831 viel neue Ingredienzien und Stoffe hinzugetreten sind, so dächte ich, es wäre praktischer und drastischer, wenn Sie Aristophanes Wolken modernisirten und ein Singspiel verfertigten unter dem Titel „Die Wolken. Frei nach Aristophanes." Den Chor bildeten die rechte, die linke und die Centralseite der Hegelingen, zu Strophe, Antistrophe und Mesode geformt; die

Epode, wenn Sie eine ſolche haben wollten, bildeten — aber nehmen Sie mir ja nicht übel — Ihre Lehrer, die Sie durch Ihren Selbſthülfeverein zu ſelbſtändigen, aber von einem Vater wegen ſchlechten Unterrichts des Sohnes verklagten (nach Ariſtophanes), Männern ſo erhoben oder (auch in die Luft) emporgehoben haben, daß ſie im Schulmeiſterdünkel dem Meiſter und Herrn, der Hauptperſon des Dramas, jammernd nachſtürzen wollen, als er, der Hegel-Sokrates, in einem Troge gen Himmel fährt. Prächtig müßte ſich dieſer Sokrates-Hegel ausnehmen, wie er als himmelſtürmender Titan (nach Roſenkranz), in der Luft ſchwebt — ἀεροβάτης καὶ περιβατῶν τὸν ἥλιον, die Sonne umwandelnd (im Ariſtoph. περιφρονῶν τὸν ἥλιον) und dann in ſeinem Wolkenkukuksheim thronend — angeſungen wird nicht blos von dieſen, dem Proteſtantenverein durch Sie zugeführten Lehrern, ſondern von dem unendlichen Publikum, welches ſich Hegel (nach Roſenkranz) in Deutſchland, Frankreich, England, Italien und Amerika erworben hat. Könnte der hegelſche Idealismus wohl beſſer dargeſtellt und verſinnlicht werden? Aber laſſen Sie dieſen „Meiſter der philoſophiſchen Syſtematik, der in kühner, himmelanſtrebender Architektur das All der Erſcheinung kunſtfertig um ſeinen Mittelpunkt gruppirt hat," ja nicht aus dem Wolkenkukuksheim plötzlich zur Erde fallen (als Symbol, daß er Himmel und Erde, d. h. Idee und Wirklichkeit verſöhnt hat), man könnte ſonſt mit dem Ausdruck „auf den Kopf gefallen" alle Illuſion verderben. Gern hätte ich Ihnen die Chorführer oder Koryphäen genannt, aber Sie kennen ſie beſſer als ich, und hätte geſagt, wie die Scenerie jene himmelanſtrebende Architektur des Weltalls, voll von Geſpenſtern d. h. Erſcheinungen, zum Theil als Verehrern der Religion des Fleiſches und des Cultus des Genius, darſtellen müßte; aber da könnten Sie gar zu ſehr zürnen. Nur Eins füge ich hinzu, und das im vollen Ernſte. Da nämlich in dieſem Jahre nochmals Beethovens, des „in den Tiefen der Tonwelt wühlenden gedankenvollen Tonſetzers" hundertjähriger Geburtstag gefeiert werden ſoll, ſo könnten oder müßten zur Muſikbegleitung Beethovenſche Tonſätze genommen, und da Göthe von Hegel als ganz ſeines Gleichen geprieſen worden iſt und noch als ſolcher geprieſen wird, ſo könnten — oder müßten — die Texte aus Göthe genommen werden, namentlich die von Hegel in der Aeſthetik ſo geprieſenen, ich will nicht ſagen vergötterten: alles Ingredienzien der Hegelſchen Idealität und Theophanie. Kurz, das Ganze müßte den „gewaltigen Gedankenbau" Hegels darſtellen ſammt dem φροντιστήριον.

Doch nun, theuerſter Freund, da ich ſehe, wie Sie die Stirne kraus in die Höhe ziehen, Scherz bei Seite. Ich bitte nochmals um Entſchuldigung des Scherzes, deſſen ich mich bei einer ſo ernſten Sache bedient habe. Die Beſchreibung oder Schil-

derung Ihres zu Schleiermachers Säcularfeier aufgeführten Platonischen Gastmahls hat mich dazu verleitet. Ich wollte etwas Aehnliches thun.

Vielleicht etwas angesteckt von dem Feuereifer Hegels für die Macht der Negation in seinem System (sollte da Goethes Faust mitgewirkt haben?) habe ich Ihnen bis jetzt blos Negatives geschrieben. Da Sie aber bei unserm letzten Zusammensein sagten, die Hegelsche Säcularfeier würde dazu beitragen, daß philosophische Propädeutik, wie in Oesterreich, nun auch bei uns mit größerem Eifer auf Gymnasien und Realschulen betrieben würde, ja, daß, um das Hegelsche System verstehen zu lernen, eine solche nach Hegelschen Grundsätzen gelehrt werden müsse und werde — so kann ich nicht umhin, Ihnen darüber meine Meinung zu sagen. Sie haben, wie Sie sagten, bisher nach Trendelnburgs Elementen der Aristotelischen Logik philosophische Propädeutik vorgetragen, aber diese Elemente als ungenügend befunden, und für Realschulen paßten sie gar nicht, schon wegen des griechischen Textes. Letzteres gebe ich zu, ersteres nicht. Meine von Ihnen geforderte Ansicht über diesen Lehrgegenstand auf Schulen ist folgende:

Eine philosophische Propädeutik ist allerdings außer durch andere, allgemeinere Gründe durch die Lage der Wissenschaften in der Gegenwart besonders nothwendig geworden und zwar zunächst wegen des ungemeinen Aufschwungs oder Umschwungs, den die Naturwissenschaften in der engeren und weiteren Bedeutung des Wortes, also auch die die Natur- und Geisteswissenschaften vermittelnden Disciplinen z. B. die Sprachwissenschaften genommen haben, dann auch wegen der völlig geänderten Form der eigentlichen oder reinen Geisteswissenschaften. Die großen physikalischen Entdeckungen sowohl diejenigen, die das bisherige Gebäude der Wissenschaft im Wesentlichen, wie es ist, lassen, ihr aber neue Stockwerke auf oder neue Flügel anbauen (wie die Photographie, die Spectralanalyse, der Elektromagnetismus, die Thermoelektricität, die Stereoskopie ꝛc.), als auch und zwar ganz besonders diejenigen, welche nicht blos Ueberbauten und Anbauten dem Gebäude zufügen, sondern einen eigentlichen Umschwung durch neue universelle Principien der Wissenschaft gewähren (Wärmemechanik, Stechiometrie, Lichtwellenlehre ꝛc.), die neuen Entdeckungen in der Physiologie, Psychologie, Ethik, um von der Darwinschen Theorie zu schweigen, in der Sprachvergleichung, Völkerpsychologie, Culturgeschichte ꝛc. drängen dazu, weil sie an die Grenzen der Metaphysik streifen, wie dies neulich Prof. Reuschle in dem Aufsatze „der neuere Umschwung der Physik und die Grenze zwischen Physik und Metaphysik" dargethan hat (Deutsche Vierteljahrs-Schrift Nr. 127). Die gewöhnlichen, überkommenen Vorstellungen, vulgo Begriffe, haben

eine große Umgestaltung erfahren; alles drängt dazu, das Ganze, die Gesammtheit überschauen zu können, man könnte auch sagen, den letzten Grund zu erforschen oder durch Andere kennen zu lernen, wenigstens den Gesichtskreis zu erweitern. Von der Philosophie verlangt man, daß sie die allgemeinen Principien kennen lehre, Alles, wie Hegel sich selbst ausdrückt, in den Begriff erheben lehre. Der Jurist, der Socialpolitiker, der Historiker, der Staatsökonom — kurz Alle, selbst der Mediziner und der Theologe, wollen von ihrem Specialwissen eine Brücke haben zur Metaphysik, und eine solche soll die philosophische Propädeutik gewähren — und kann sie auch gewähren. Sie soll eine Brücke bauen zur Universität, soll die Ideen darthun, die dem Materiellen zu Grunde liegen, die Ideen, denen gemäß das Vorhandene, das Wirkliche zu gestalten ist, soll dem unbefriedigenden, leer und kalt lassenden Materialismus das Gegengewicht halten, die Aufmerksamkeit auf das Geistige und Ideale wenden. Das Alles soll schon die Schule leisten, und zwar — ohne den andern Wissenschaften Abbruch zu thun, ohne das Lehrmaterial und die Stundenzahl zu vermehren. Da hat man denn gesagt, von den sogen. deutschen Stunden ließe sich eine oder die andere dazu abziehen und verwenden; es würde überhaupt dem Sprachunterricht keinen Schaden thun, wenn wöchentlich eine Stunde davon zu philosophischen Erörterungen verwendet würde. Ich gebe gern zu, daß der Unterricht in der Muttersprache nur dadurch fruchtbar wird, wenn dieselbe durch den Spiegel fremder Sprachen betrachtet und erkannt wird; ebenso können die fremden Sprachen nur durch den Spiegel der Muttersprache erkannt werden. Auch möchte dem Sprachunterricht noch am leichtesten eine Stunde für jene Zwecke entzogen werden können. Aber auch die mathematisch-physikalischen und die geographisch-historischen, auch die Religionsunterrichtsstunden werden als solche vorgeschlagen, denen eine Stunde dazu entzogen werden könnte. Ich antworte, daß logische Operationen und psychologische, auch ethische Betrachtungen sich an alle Unterrichtsgegenstände anknüpfen lassen und daß es dabei dann ziemlich gleichgültig wird, welchem Gegenstande eine Stunde zum systematischen Unterricht in der Propädeutik entzogen wird, und daß unter dieser Bedingung auch eine Stunde dafür genügt — natürlich in der obersten Klasse. Die Schwierigkeit liegt nur darin, daß dann ein und derselbe Lehrer diese Lectionen in der Hand haben müßte, wenigstens diejenigen Lectionen, welche dazu mit benutzt werden sollten. Die eine eigentlich philosophische Stunde müßte dann das gelegentlich gegebene Philosophische in eine feste Form bringen, auf allgemeine Begriffe zurück führen, auf rein inductorischem Wege die speculative Systematik der Universität vorbereiten — ohne auf ein bestimmtes philo-

sophisches System einzig und allein diese Vorkenntnisse aufzubauen. Auch das hat seine Schwierigkeit, da jeder Lehrer ein bestimmtes System vor Augen und im Herzen hat. Man hat deshalb einen Abriß der Geschichte der modernen Philosophie vorgeschlagen. Ich glaube nicht, daß dadurch dem Uebel vorgebeugt wird. Ich selbst habe einmal Kants Antinomien zu Grunde gelegt, aber diese Weise als unzureichend befunden, obwohl die Aufstellung von Problemen wichtiger ist als bestimmte Resultate.

Wie eigentlich der philosophische Unterricht auf Schulen einzurichten ist — in einer besonders dazu bestimmten Stunde —, das dürfte uns eine Wissenschaftslehre von der Art, wie sie aus der jetzigen Lage der Wissenschaften gewonnen wird, an die Hand geben: denn das steht fest, daß die philosophische Propädeutik sich möglichst an die Lehrgegenstände in der Schule, die doch eine Art von System bilden müssen, anschließen muß. Jetzt verlangt man mit Recht, daß alles Lehren und Lernen von der Lehre vom Menschen, wie sie in die Naturwissenschaft gehört, ausgehe und der Mensch sich erst selbst erkennen und von der objectiven Welt unterscheiden lerne. Mit der mathematischen Natur sei anzufangen und von da zur physischen Natur überzugehen. Allerdings geht die Erforschung des zunächst Gegebenen der äußeren Welt naturgemäß von ihrer mathematischen Verknüpfung aus. Zunächst beherrscht die Mathematik die Welt der Massen und der Materie überhaupt, ist ihre Basis, ihre ideelle Seele. Die Grundwahrheiten sind scharf bestimmt, sind objectives Anschauen und Denken zugleich. Sie durchdringen die ganze Welt der Gestalten bis zur Physiologie des menschlichen Organismus, ja bis zur Psychologie und sind auch das Fundamentale der Kunst, des ideellen Abbildes des Naturlebens. Die erste Stufe der exakten oder realen Wissenschaft ist also die mathematische. Ohne die Wirklichkeit der anschaulichen Raumwelt zu erforschen, kann nicht zu mathematischen und physischen Objecten übergegangen werden. Dem Denken geht das Beschauen voraus. Das Anschauen ist theils und zuerst ein sinnliches, empirisches, theils, und zwar darauf folgend, ein unsinnliches oder ein intellektuelles, welchem die höhere Wissenschaft als unmittelbarer Gegenstand des sich verklärenden Bewußtseins der Vernunft zugehört. Wenn das Denken von der Anschauung ausgehend die Gedanken und Begriffe, welche wir in der Natur finden, erfaßt, also erkennt, als schöpferisch göttliche begreift, so erreicht es die höchste Stufe auch in Bezug auf Selbstkenntniß und psychologische Probleme, nicht blos in Bezug auf die äußere Natur (Physik). Die Psychologie ist wesentlich Naturwissenschaft, mit der Anthropologie zur Physiologie gehörend. Die Physiologie hat mehrere Theile. Der Theil, der sich auf den menschlichen

Körper bezieht, der anthropologiſche, erſtreckt ſich auf die ganze Sphäre des animalen Lebens, die Senſibilität, das Leben des Nervenſyſtems u. ſ. w. bis zum Seelenhaften. In die Phyſiologie der Stimme gehört die menſchliche Sprache. Die Phyſiologie der Sprache zeigt, daß die Sprache ein Organismus iſt, in welchem überall das Zuſammenwirken des Geiſtigen und Körperlichen erkennbar iſt. Im weiteren Sinne hat die Phyſiologie der Sprache die Linguiſtik oder Sprachwiſſenſchaft überhaupt in ihr Gebiet zu ziehen, wozu auch die vergleichende Sprachwiſſenſchaft gehört. Die Sprache kann auch von ihrer logiſchen, nicht blos rein phyſiologiſchen, d. h. phonetiſchen Seite aufgefaßt werden; da gehört ſie dann der eigentlichen oder engeren Seelenlehre an; ja ſie hat auch eine Kunſtſeite; da gehört ſie der Aeſthetik an, welche nicht in den Kreis der propädeutiſchen Disciplinen zu ziehen ſein dürfte.

Die Pſychologie macht den Uebergang zur Geiſteswiſſenſchaft. Nach welchem Syſtem ſoll ſie gelehrt werden? Die rationale und empiriſche Pſychologie haben beide, hierin einig, Seele und Geiſt früher ſo unrichtig aufgefaßt und in die niedere Sphäre des ruhigen, fertigen Daſeins herabgezogen, daß eine wiſſenſchaftliche Betrachtung aufhören mußte. Die alten Irrthümer und Vorurtheile kann leicht jeder philoſophiſch gebildete Lehrer vermeiden und die allgemein als richtig anerkannten Reſultate der neueren Wiſſenſchaft vortragen, ohne das Syſtem Hegels oder Benekes oder Herbarts oder Krauſes oder Lotzes u. ſ. f. zur alleinigen Richtſchnur zu machen. Will er ein allgemeines Subſtrat aufſtellen, ſo mag er den Satz vom gedankenhaften Sein oder ſeinhaften Gedanken, oder den Satz, daß die Subſtanz ſich dirimire durch Selbſtoffenbarung in Sein und Denken im Ganzen wie im Einzelnen, gewiſſermaßen als Problem oder Poſtulat aufſtellen, und ſo ſich eine Brücke von der concreten Natur zum Geiſte — für die endliche Vorſtellung — bilden. An ſich iſt die Subſtanz einfaches, unterſchiedloſes Sein. Daſſelbe iſt die Seele für den Menſchen, eine nur aus ihren Wirkungen erkennbare Monas, der individuelle Grund des Geſammtlebens des Menſchen, der ſich nach dem Charakter der organiſchen Bildungsfähigkeit zu einem beſtimmten Körper, nach dem Charakter der Vernunftanlage zu einem beſtimmten Geiſt entwickelt. Der Geiſt iſt weſentlich ein ſich Entwickelndes, d. h., er enthält verſchiedene Beſtimmungen oder zeigt ſich in verſchiedenen Beſtimmtheiten, ohne je zu einem ſpecifiſch Anderen zu werden. In concreter Einheit kommt dem Geiſte die Einheit und die ideelle Einfachheit ſo gut zu als die Mannichfaltigkeit und Unterſchiedenheit ſeiner Thätigkeiten: wie auch die Erfahrung jedes Selbſtbewußtſeins und ſeiner unmittelbaren Selbſtgewißheit zeigt. Ich verhalte mich empfindend, anſchauend,

vorstellend, denkend, wollend — und unterscheide auch diese verschiedenen und wechselnden Zustände noch von Mir, meinem einfachen Ich, kann von jeder dieser Bestimmtheit abstrahiren und mein sich selbst gleiches Ich setzen, die besondern Unterschiede verneinen (negiren) —, bleibe dabei immer in Continuität und Einheit, und in der höchsten Energie (oder Intensität) kann der Geist fast alle seine sonst besonderen Thätigkeiten (Vermögen, Anlagen, Kräfte) auf einen Punkt und in einen Akt concentriren und darin eben sich aufs Höchste als Subject zeigen. Aber der Geist steht in der engsten Beziehung zum Körper und der Außenwelt. Der Körper selbst ist nicht eine todte Masse, sondern eine Organisation mit lebendigen Kräften, die man zum Unterschied Seele zu nennen pflegt. Der Geist verklärt das Sinnliche, Natürliche, Materielle; und es entwickelt sich aus der Vermittelung des ewigen Geistes und des zeitlich räumlichen Leibes die unsterbliche Seele. Die Ueberwindung und Verklärung des Natürlichen ist eine individuell verschiedene, ihr Grad und Modus begründet die Individualität. Diese so vergeistigte Individualität ist die wahrhafte Persönlichkeit, und dies ist die Unsterblichkeit der Persönlichkeit.

„Da haben wir wieder den Theologen," werden Sie sagen. Nur zu, vielleicht — einen philosophisch gebildeten, oder einen durch die Schule gelaufenen. —

Dies sind die freilich etwas aphoristisch gegebenen Grundlinien meiner Psychologie, und ich möchte jedem Lehrer zurufen: Si quid novisti rectius istis, Candidus imperti; si non, his utere meum —in der Propädeutik. Sie werden nun nicht verlangen, daß ich die einzelnen Kapitel über Empfindung, Wahrnehmung, Bewußtsein, Gefühl, Vorstellung, Gedächtniß, Einbildungskraft ꝛc. Ihnen hier noch vortrage und behandle. Man halte sich an Herbart — ohne gerade seine Theorie der Seelenthätigkeiten, Hemmungen der Vorstellungen ꝛc., seine psychologischen Benennungen ꝛc. einer besonderen Erörterung zu unterwerfen. Es genügt, wenn der Schüler die Probleme kennen lernt und eine auf Selbstbeobachtung gegründete Kenntniß der psychischen Thatsachen sich erwirbt oder sich erwerben lernt. Die Empirie ist hier an ihrer Stelle, d. h. das empirische und inductorische Verfahren.

Die allgemeine Wissenschaft von den Offenbarungen der Seele und des Geistes, in so fern sie in der individuellen Seele sind und entwickelt werden, ist die Psychologie, die besondere Wissenschaft von dem aus dem Gefühl durch die Vorstellung mittelst des Gedächtnisses und der Sprache werdenden Denken und seiner Methodik ist die formelle Logik. Reflectirendes Denken durch Begriff, Urtheil, Schluß, durch analytisches und synthetisches Erkennen — sind ihre Objecte. Mit der Mathe

matik ist die formale Logik homogen, indem beide auf der formalen Wahrheit beruhen. Aus der Theorie der Denkoperationen oder aus der Denkkunstlehre kann der Uebergang zur Ethik leicht gefunden werden durch die physischen Producte, die zu moralischen Begriffen werden. Ich bin aber nicht der Meinung, daß die Ethik in die philosophische Propädeutik nothwendig gehört, wenn auch Andere sagen, auf Gymnasien könne sie ja an die Lectüre Ciceros de officiis und auf Realschulen an eine Uebersetzung dieser Schrift angeschlossen werden; man müsse sich auf wenige Sätze beschränken, aber ja der eudämonistischen Begründung der Moral, unter welcher Form sie auch auftauche, und solchen Hegel-Spinozistischen Sätzen, wie, daß das Recht eines Jeden so weit gehe wie seine Macht dsgl. nebst der sophistischen oder jesuitischen Kasuistik tapfer entgegenarbeiten. Die Ethik muß sich auf das Christenthum gründen und gehört in den Religionsunterricht. Auch Ihr Schleiermacher hat die Ethik verunstaltet. Daher mag der Lehrer am Schlusse noch eine kurze Uebersicht der verschiedenen psychologischen und logischen Systeme geben, damit der Schüler aus den totalen Widersprüchen dieser Systeme untereinander einsehen lerne, daß nur im Christenthum, namentlich im protestantischen Christenthum, die Wahrheit zu finden ist. Christus sagt: „Ich bin die Wahrheit und das Leben.“ Und das ist die Wahrheit, die absolute Wahrheit, das Absolute.

„Da hören wir einmal wieder den Theologen, den orthodoxen Theologen!“ Ja, hören Sie ihn nur!

Fordern Sie ja doch alle Ihre Freunde und Anhänger Hegels auf, diese meine aphoristisch vorgelegten Sätze zu prüfen und — zu widerlegen! Ich meine, daß so die wahre Philosophie christliche Gotteserkenntniß und diese christliche Gotteserkenntniß selbständige Wissenschaft von Gott werden könne und müsse. „So verschwindet zugleich der vormalige Gegensatz zwischen natürlicher und christlicher Theologie, Vernunft und Offenbarung, sogenannte articuli puri, welche über dem Bereich der Philosophie liegen, und articuli mixti, welche auch den Philosophen zu begreifen vergönnt ist, zwischen Glauben und Wissen, Supranaturalismus und Realismus. Das Christenthum ist die höchste Offenbarung Gottes, ist der höchste vernünftige Gottesdienst, weil es die Vernunft als Organ erkennt, durch welches der Mensch Gottes Offenbarung verstehen lernen muß, und die menschliche Vernunft zur reinsten Auffassung Gottes erzieht. Der Gott, welchen Christus anbeten lehrt, ist ebenso wenig unnatürlich als unvernünftig und unmenschlich, sondern ein Gott, welcher, indem er in dem Menschen Christus sich offenbarte, eben hiermit zu erkennen gegeben hat, daß die höchste Vernünftigkeit und Menschlichkeit, mit anderen Worten die öchste Entwicklung der Natur, auch zugleich der höchste Aus-

druck seines Wesens ist. Das Christenthum ist die Religion der Menschheit. Christ sein und Mensch sein im höchsten Sinne des Worts sind eins. In der Wahrheit dieser Formel liegt die Bürgschaft für die ewige Dauer des Christenthums als der Weltreligion und des Sieges der Wahrheit über Irrthum, Vorurtheil und Lüge. So Scholten in der Geschichte der Religion und Philosophie. Irrthum, Vorurtheil und Lüge finde ich auch im Protestantenverein, für den Sie schwärmen und für den Sie die Lehrer gewinnen, wenn nicht erziehen möchten.

Der alte Protestantismus ist in allen seinen verschiedenen räumlichen und zeitlichen Phasen eine große, geistig einheitliche, von denselben Ursachen ausgehende, nach denselben Zielen gehende Lebenspotenz in der neueren Geschichte gewesen, hat neue Freiheitsstaaten gegründet ꝛc., und ist es noch heute. Er ist ein großer geistiger Proceß, den man nicht nach seinem Anfang, nicht nach seiner Gestaltung im vorigen und in diesem Jahrhundert abschließend beurtheilen kann; er ist äußerlich noch immer im Werden, im Fortgang begriffen, während die Philosophie keinen eigentlichen Fortschritt aufzuweisen hat, man müßte denn die unzähligen Spaltungen bis zu den nihilistischen Resultaten eines Schopenhauer ꝛc. einen Fortschritt nennen wollen, oder denjenigen philosophischen Bestrebungen, welche noch unter dem Niveau der französischen Encyklopädisten stehen, den populariſirenden, den Fortschrittstitel beilegen. Die vielfachen Schulen oder Sekten haben durch gegenseitige Widersprüche und Zänkereien endlich allen Glauben an den Werth der Philosophie erschüttert. Niemand will noch etwas von den Philosophen wissen, zumal da sie alle die heilige Bibel selbst, welche vordem als der christlichen Lehre geliebte, trostreiche Quelle und Richterin galt, schon nicht mehr als göttlich gelten lassen, sondern sie den mythischen Märchen beizählen — worin die eine Seite wenigstens des Protestantenvereins ihnen beistimmt —, die Lehren des Rationalismus oder Naturalismus, welche die christliche Lehre als eine übernatürliche verspotten und ein sogenanntes Reich der reinen Vernunft oder Natur aufrichten, durch Pantheismus, Materialismus und Atheismus die vernünftige Natur und jegliche Norm des Gerechten und Rechten leugnen und die menschliche Gesellschaft in thierische Barbarei zurückführen. Daß diese Vorwürfe jetzt vom römischen Concil den Protestanten als solchen gegenüber dem katholischen Glauben gemacht werden, obwohl mit dem größten Unrecht und wegen großer Unkenntniß der Sachlage, davon trägt die Schuld allein und lediglich die Philosophie.

Zum Dessert noch ein Pröbchen eines lichtfreundlichen Neuprotestanten: „Wir wissen überhaupt von Gott gar Nichts. Was ich aber nicht weiß, ist für mich nicht vorhanden, und was ich auf ein solches Unbekanntes gründe, d. h. die Religion, kann

nach der bloßen Vernunft nur Unsinn sein. Die Vernunft kann nur das, was ihr gegeben ist, prüfen, aufnehmen und verarbeiten. Gott — als eine ewige, unendliche, unbegrenzte Person ist für die Vernunft der unsinnigste Widerspruch; die Vernunft hat mithin auch nie durch sich selbst auf die Annahme eines solchen Wesens kommen können. Daher ist auch das Gewissen nichts Ursprüngliches, sondern nur die Art und Weise, wie sich die kindliche Pietät des Offenbarungsglaubens als Gehorsam gegen Gott gebietend gestaltet. Die Vernunft an und für sich weiß nichts vom Gewissen, weil sie nichts von Gott weiß. Was man nicht mit voller Gewißheit sagen kann, das muß ungesagt bleiben. Niemand hat Gott gesehen, kein Verstorbener ist je zurückgekehrt. Da die Vernunft von Gott und Gewissen nichts weiß, so kann auch das Sittengesetz für sie in ihnen seinen Grund nicht haben, und da sie auch von der Unsterblichkeit nichts weiß, so kann das Sittengesetz — doch nur im günstigsten Falle für die Dauer des Lebens einen höchst schwankenden Werth haben — natürlich nach Maßgabe seiner Nützlichkeit und Brauchbarkeit für den Lebensgenuß" ꝛc.

Recht so! Fortgeschritten! Natur und Vernunft! — Es ist kein Gott, keine Unsterblichkeit! Umgestürzt die Kirchen! Magazine daraus gemacht! Vertilgt die letzte Spur der Religion und Sittlichkeit als blinden Aberglauben. Euer Grund und Boden ist die Materie, die Erde, auf der Ihr lebt, von der Ihr Euch nährt und die Euch verschlingt. Das sind die Grundsätze der genialsten und der mit den freien, selbstherrschenden Geistern der Lichtfreunde sich einig fühlenden, geistvollen Weltaufklärer des Protestantenvereins! Ich sitze nicht, wo die Spötter sitzen, komme also nicht zu Ihrem Feste. Vale.

(Schluß folgt.)

V.

Normale Schülerzahl für eine Klasse.

Von Dr. A. Meier.

Die vom Dr. Freiherrn v. Leonhardi, Professor in Prag, herausgegebene Zeitschrift: „Die neue Zeit" bringt einen erwägenswerthen Aufsatz des Dr. Rohrbach in Gotha, der unmittelbar das Leben der Schule berührt und weitere Verbreitung verdient.

Rohrbach verlangt unter der Ueberschrift: „Eine Forderung" daß alle Schulen kleine Klassen haben sollen, daß folglich weit mehr Lehrer angestellt, schließlich erhöhte Ausgaben für das Schulwesen gemacht werden müssen, um erziehlich auf die ganze Nation zu wirken. Diese Forderung, um durch die Schule

Durchbildung des ganzen Menschen nach Geist, Gemüth und Willen (fordert: Licht, Liebe, Leben) der heranwachsenden Generationen zu erzielen, erweiset er auf dem Wege der Analogie als eine durchaus gerechtfertigte. Er hebt hervor, wie hoch das Militär honorirt wird; wie das Zahlenverhältniß der Offiziere zu den Soldaten sei; vergleicht die Gehalte derselben miteinander; bespricht die Ruhegehalte gesondert. Dann macht er die Anwendung auf die Schule: verlangt, daß wie je ein Offizier als Lehrer auf 7 Soldaten, so auch ein Lehrer auf höchstens 15 bis 20 Kinder kommen dürfe; daß der Lehrer in ähnlicher Weise wie der Offizier höhere Gehalte und Ruhegehalt beziehen müsse.

Aus diesen anregenden Gedanken beabsichtige ich einen Satz, das Verlangen nach kleinen Klassen, in nähere Erwägung zu ziehen. Dieser Satz lautet:

„Die Erziehung in großen Klassen ist nicht möglich, „wenigstens nicht in dem Maße, wie sie nothwendig ist, um wirk„lich jeden Einzelnen recht zu fördern. Diese Schulklassen müssen „daher weniger Zöglinge als bisher enthalten, und sollte die „Zahl derselben nie über 20 hinausgehen dürfen. Wenn es „noch weniger sein können, desto besser! Denn wer hat gesagt „und bewiesen, daß ein Lehrer gerade 30, 40 und noch mehr „Schüler unterrichten kann? Nur der Mangel an Ueberlegung „und die Noth hat es so hergebracht, und nur die Noth und „der Schlendrian erhalten es so."

Einverstanden mit der Ansicht, daß Ueberfüllung der Klassen nicht stattfinden dürfe, gehe ich auf den Schluß prüfend ein, um die richtige Normalzahl zu finden.

Ueberfüllung der Klassen, besonders in solchen Schulen, deren Häuser die Erziehung nicht fördern, ist ein Hauptgrund, warum die Verbrecherlisten sich vergrößern, die Gerichtsverhandlungen sich breit machen, Findelhäuser, Krippen, Rettungshäuser, Gefängnisse, Zuchthäuser und wie die Vorkehrungen zur Abhülfe der Demoralisation heißen mögen, zu Palästen sich erweitern, Unversorgte ein Unterkommen suchen. Klassen von mehr als 50 Kindern zu gestatten, ist ein Verbrechen, welches der überwachende Staat oder die Schulgemeinde gegen jede Familie, gegen jedes Kind begeht. Straft der Staat die einzelnen Staatsbürger, wenn sie sich — einerlei aus welchem Grunde, in welcher Weise — gegen die Gemeinde oder den Staat vergehen, so sollte man gegentheils diejenige Gemeinde, denjenigen Staat empfindlich strafen, der überfüllte Klassen zuläßt, oder gar einrichtet. Denn durch überfüllte Klassen wird das Volk, die Nation verdummt, verschlechtert.

So möchte ich, stärker als er selbst, mein Einverständniß mit Rohrbach ausdrücken. Aber als Schulmann kann ich seine

Ansicht nicht ganz theilen, als ob 20 Schüler gerade das Maximum für eine erziehlich zu unterrichtende Klasse seien.

Mir schwebt vor der Seele, wie Gellerts Collegien so stark besucht gewesen sind, daß der Vorplatz des geöffneten Lehrsaals nicht ausgereicht hat, sondern die Hörer auf Leitern an den Fenstern gestanden; oder der Lerneifer der Jünglinge, die zwischen 500 bis 600 an Zahl die Collegien Schleiermachers besuchten; oder die Versammlungen hervorragender Geistlichen; oder die Lehrertage zu Mannheim, Cassel, Leipzig, Berlin und Wien. Je verständiger und gesitteter Menschen sind, desto zahlreicher können ohne Nachtheil für die Moralität ihre Versammlungen sein, aus denen sie Anregung und Belehrung entnehmen. Das steht mir nach einer Seite hin fest.

Dem gegenüber wendet sich mein Blick auf das entgegengesetzte Extrem. Je jünger, unverständiger, ungezogener Kinder sind, desto kleiner muß die Zahl sein, welcher sich die belehrende und erziehende Kraft zuwendet.

Die Natur selbst hat uns den Fingerzeig gegeben. Einzeln treten die Kinder in den sich allmählich erweiternden Familienkreis. Jedes einzelne Kind verlangt im früheſten Alter fast unausgesetzt der aufmerksamen Pflege einer erwachsenen Persönlichkeit. Von Anfang richtig geleitet, beschäftigt es sich ausdauernd mit einem und demselben Gegenstande. Das Rasseln eines glänzenden Schlüsselbundes, dessen veränderte Lage giebt ihm für Auge, Ohr und Thätigkeitstrieb unerschöpfliche Anregung. Es ermüdet nicht bei einem und demselben Mienenspiel, Gesang, Reiterlied. — Eine und dieselbe Puppe wird ihm trotz ihrer Abnutzung das liebste Spielzeug für das sich bildende Gemüthsleben. — Das Kind verlangt eine und dieselbe Geschichte mit denselben Worten und Geberden unverändert immer wieder erzählt.

Diese Thatsachen, welche jede verständige deutsche Bürgerfamilie mit zahlreichen Beispielen belegt, bieten uns Erziehern beherzigenswerthe Fingerzeige, des Menschen Anlage zur Beharrlichkeit, Treue, Vertiefung, Gründlichkeit als erstes Element der Humanität, der deutschen Erziehung zu ehren und zu pflegen, indem wir das Kind isolirt behandeln.

Bevor ich aber fortfahre, erlaube ich mir eine Hinleitung dieser Anlage zu bedauerlichen Ausnutzungen anzudeuten. Drei tadelnswerthe Richtungen kann die zu stark gepflegte isolirte Bildung und Festhaltung des gleichen Gegenstandes nehmen. Nach der religiösen Seite hin ist es die Verleitung zum gedankenlosen confessionellen Dogmatismus; nach socialer Seite hin, zum Festhalten an gesetzlichen Formen, auf deren sinnloser Macht die Bureaukratie beruht; nach staatlicher Seite hin, der blinde Gehorsam (Militärdespotie).

Nach dieser Zwischenbemerkung fahre ich fort.

Erwachsene, deren Geist vielseitig gebildet ist, langweilt die gleichförmige Beschäftigung mit unbedeutenden, werthlosen Dingen. Sie bedürfen Abwechslung der Thätigkeit und Beschäftigung mit wichtigen Angelegenheiten. Sind aber die obengenannten Dinge dem kleinen Kinde werthlos? Man trete in die Räume, in denen man als Kind lange geweilt hat. Orte, Sachen, Einrichtungen wecken uns liebe Erinnerungen, während jedem Fremden solche Gegenstände gleichgültig sind. Es giebt Freundes- und Familienreliquien, die uns heilig sind, weil ihr Anblick einflußreiche Erlebnisse wach ruft. Wer solche Dinge nicht besitzt, nicht schätzt, ist in ähnlicher Weise arm, wie der, der Vater und Mutter, Heimat und Vaterhaus nie lieb gewann. Nein, diese ersten Besitzthümer, Beschäftigungen, Melodien, Verse des Kindes sind die Zaubermittel, welche die Pietät nähren und uns Deutsche vor dem Flattersinn bewahren, der die chronische Krankheit unsers heutigen Bürger- und Familienlebens ist, um in den Formen der Zerstreuungssucht, Vergnügungssucht und Modesucht unausgesetzt uns zu foltern.

Es steht demnach als Erziehungsgrundsatz fest, daß ein Kind in seinem ersten Lebensstadium nur mit wenigen Personen umgehen darf, damit sein Gemüth erstarke, zu ganzer Innigkeit sich vertiefe, damit das Bedürfniß genährt werde, wenige Eindrücke, diese dann aber unverlierbar in die Seele aufzunehmen. Ueberreizung dieses Alters durch stete Abwechslung rächt sich früher oder später durch gesteigerte innere Unzufriedenheit und Ueberreizung der Nerven — ja durch Irrsinn! —

Nur allmählig und gradweise darf also, wie der seiner Beschäftigungen, der Kreis des Umgangs sich erweitern. Auch hier hat die Natur dem Beobachter einen wichtigen Fingerzeig, der leider gar zu oft unbeachtet bleibt, gegeben. Dem Kinde ist eine Scheu vor fremden Gesichtern eigen; eine Schüchternheit, die wir gewöhnlich statt sie zu ehren, als „dumme Blödigkeit“ zu verscheuchen suchen. Wir rauben dem Kinde mit diesem herzlosen Verlangen einen werthvollen Schatz. Diese Schüchternheit nämlich entspringt aus des Kindes erstem physiognomischen Studium. Es prüft, ob die neuen Personen zu seiner Eigenthümlichkeit passen, ob sie wohlwollend gesinnt seien, ob der Umgang mit ihnen hindernd oder fördernd in sein kleines Leben eingreifen könne. Kann Jemand ein anderes Mittel nennen, die wichtige Menschenkenntniß sich so frühe, so sicher, so selbstthätig zu erwerben? Kommt dagegen ein Kind in so frühem Alter in einen zu großen Menschenkreis, so tödtet man in ihm die Beobachtungsgabe, die Ausbildung zur Freundschaft, die spätere Kraft tiefer Liebe. Diese Grundsäulen, auf denen der vollendete Bau des innern Menschen errichtet wird, sind aber die beiden wichtigsten Stützen der Humanität.

Durch frühes Zuſammenbringen Vieler erzeugen wir die pſychiſchen Krankheiten unſerer Zeit: Selbſtſucht und Liebelei, Gleichgültigkeit gegen Menſchen und Schwanken in der Freundſchaft wird faſt unausbleiblich eintreten. Aus dieſem Grunde halte ich die iſolirt und ſelbſtändig daſtehenden Lehranſtalten, Vorſchulen, Kindergärten u. ſ. w. für ſehr bedenkliche Erſcheinungen. Sie müſſen, um ihre permanente Exiſtenz zu friſten, einen zu großen Kreis von Kindern in eine Abtheilung (Klaſſe) zuſammenbringen, ehe die Einzelnen für ſolche Menge gereift ſind.

Rohrbach hat daher vollkommen Recht, wenn er für das erſte Lebensalter kleine Klaſſen von 15—20 Kindern verlangt. Man vergegenwärtige ſich nur, wie bei erwachendem Nachdenken und Wiſſenstrieb die Fragen nach dem Was? Warum? Wie? Wozu? kein Ende nehmen. Und wie glücklich weckt verſtändige Beantwortung derſelben das geiſtige Leben! Wie wunderbar, wie erfinderiſch iſt des Kindes Phantaſieleben, wie hoch der Gedankenflug in dieſem Lebensſtadium! Wäre es möglich, dieſe Aeußerungen geiſtiger Entwicklung in zahlreichen Klaſſen angemeſſen zu behandeln? dieſe Fragen gut zu beantworten? Giebt es nicht Lehrer und Eltern genug, die mit ihrem „Schweig ſtill!“ „Albern!“ „Frage nicht immer!“ dem Kinde das Paradies der Weltanſchauung, der religiöſen Betrachtungen für immer verſchließen! Wenn die Offenbarungen kindlichen Geiſtes auf jener Altersſtufe im Gedächtniß behalten werden könnten, oder verzeichnet werden, welcher Schatz pſychologiſcher Goldkörner erwüchſe daraus dem Erzieher!

Auf einer ſpäteren Altersſtufe dagegen, alſo dem gewöhnlichen Schulalter, muß die Zahl der Klaſſengenoſſen allmählig wachſen. Bisher richtig geleitet, werden die Kinder gute Gewohnheiten, namentlich willigen präciſen Gehorſam (Lenkſamkeit) ſich angeeignet haben. Daher ſind Ausſchreitungen des Willens, Unarten, leicht zu entfernen. Dann iſt der erziehliche Einfluß bis auf 30 Schüler in Einer Klaſſe auszudehnen, ohne des Lehrers (der Lehrerin) Kraft zu überlaſten, oder Nachtheil für die Erziehung herbeizuführen. Im Gegentheil, die Zahl von 20—30 Kindern iſt wünſchenswerther, als eine geringere; nicht wie Rohrbach meint, aus „Mangel an Ueberlegung,“ „aus Noth,“ oder „Schlendrian,“ ſondern aus folgenden Gründen.

Ein tüchtiger, d. h. ſeminariſtiſch (pädagogiſch) durchgebildeter, pflichttreuer, friſcher, kräftiger, begeiſterter Lehrer findet ſich durch ſolche Zahl dauernder angeregt, während er mit der Zeit in zu kleinen Kreiſen erſchlafft, weil er ſich nicht genügend angeſpannt fühlt. Seminariſtiſch oder pädagogiſch gebildet werden aber ja darum die Lehrer, damit ſie die Kunſt gewinnen, eine größere Kinderzahl mit Nutzen erziehlich zu unterrichten.

Ferner verkenne man nicht, daß der gegenseitige Einfluß der Kinder großen erziehlichen Werth hat. Billigung oder Mißbilligung großer Gesammtheit wirkt gewöhnlich mehr, als Lohn und Strafe von Seiten des Lehrers. Es bildet sich ein Klassengeist, der unter wachsamer Lehrer Einfluß ein guter bleibt. Und wie bildend ist es, wenn man sich einzelner Schüler bedient, um durch sie Andre anweisen zu lassen! Einerseits weckt man dadurch Dienstbeflissenheit und Dankbarkeit, andrerseits bildet man die Befähigung zu lehren, und das Wiederlehren erzeugt festere Aneignung.

Demnächst ist es nöthig, daß man nicht rastlos auf dem Gebiete des Wissens fortschreite, sondern dem kindlichen Geiste gewisse Ruhepunkte gewähre. Jeder Mensch bedarf der „Muße", des Rückblickes, der Erholung, der Sammlung, der innern Einkehr, um nicht in rastlosem Jagen von einer Kenntniß zur andern schließlich ein unheimlicher Polyhistor und eitler Prahler zu werden. Und man vergesse die Warnung erfahrener Aerzte nicht, welche den sich mehrenden Irrsinn der unvernünftigen geistigen Ueberanstrengung zuschreiben. Jean Pauls Sabbatstunden, Sabbattage, Sabbatwochen soll schon das Kind schmecken, wenn gleich nicht in der Ausdehnung, wie der Erwachsene.

Und — sollen wir nicht die Kinder für die Welt erziehen?! für den Umgang?! müssen wir also nicht schon in der Schule eine größere Mannichfaltigkeit von Charakteren und persönlichen Eigenthümlichkeiten zusammen bringen?!

Dies sind die Gründe, welche mich die Zahlen 15—20 auf 20 bis 30 erweitern lassen. Hierzu kommt, daß einiger Unterricht, z. B. der Gesang, sich wirksamer in stärkern als in schwächern Klassen ertheilen läßt.

Wenn Rohrbach, um kleine Klassen zu empfehlen, die Aeußerung thut: „Wenn es noch weniger (als 15—20) sein können, desto besser!" so muß ich dem als einem Irrthum, — mit der vorhin behandelten Ausnahme des frühesten Alters — entgegen treten.

Rohrbach würde damit dem in Hamburg grassirenden „Cursuswesen" das Wort reden, oder dem reinen Privatunterricht. Ihm scheinen die Erfahrungen nicht bekannt zu sein, die öfter über das Mißlingen als über das Gelingen zu Klagen führen. Er faßt schwerlich die ungünstigen Umstände alle ins Auge, von denen die zu erziehlichen Zwecken zusammentretenden Familien abhängen, so daß solche Klassenvereine selten auf dauernden Bestand rechnen können, daß selten tüchtige Lehrer, von vielseitiger Bildung, ihre werthvollsten Lebensjahre auf so enge Sphäre beschränken möchten, oder daß Fachlehrer selten so glücklich in einander greifen, daß harmonische Bildung daraus erblühe. Und nun der häufige Lehrerwechsel! Man höre die Klagen von Guts-

beſitzern, welche Mühe haben ſie, trotz größter Opfer dauernd gute Lehrer zu erhalten?! Wie viele ſiedeln, um ſchließlich einigermaßen beſſern Unterricht und beſſere Erziehung ihren Kindern zu gewähren, in Städte über, oder geben ihre Kinder in Penſionsanſtalten oder in ſtädtiſche Beköſtigung!

Aber die andre Seite iſt das Verſäumnißweſen, welches eine zu kleine Zahl von Kindern entſchieden als unzuträglich erſcheinen läßt. Das Lehrziel würde ſo wenig erreicht werden können, daß den geſteigerten Anforderungen an Wiſſen und Können in jedem bürgerlichen Verhältniſſe kein Genüge geleiſtet würde. Meines Wiſſens ſind die Schulverſäumniſſe aus dieſem Geſichtspunkte noch nicht ſcharf genug beleuchtet. Gewöhnlich ſagt man, weil der Knabe, das Mädchen ſo oft gefehlt hat, ſo kann es nicht weiter gekommen ſein, und dabei beruhigt ſich Haus, Schule und Behörde. Höchſtens geht man in der Beurtheilung ſo weit, daß man epidemiſche Kinderkrankheiten, Maſern, Keuchhuſten, Frieſeln, Scharlach u. ſ. w. als Gründe gelten läßt, warum periodenweiſe der Standpunkt einer Klaſſe, einer Schule, nicht höher ſtehe. Nicht ſelten aber ſind Eltern, Behörden und Publikum ſo ungerecht in ihrem oberflächlichen Urtheil über Schulleiſtung, daß der Schule, dem Lehrer überhaupt, das Urtheil der ſchwachen Leiſtung ertheilt wird, wenn ſolche unüberwindliche Hinderniſſe des Fortſchritts dem Vergeſſen anheim fielen. Da ſolche Urtheile aber dann ausgeſprochen zu werden pflegen, wenn der Schaden für einzelne Kinder ſehr ſichtbar iſt, und da ſie nicht dem Lehrerperſonal, ſondern andern Perſonen ins Ohr geraunt zu werden pflegen, ſo wird die Schule zum unſchuldigen Sündenbock erkoren.

Ich gebe deshalb eine neue Auffaſſung der Verſäumniſſe, um ihre Folgen in gerechte Würdigung zu bringen, und dadurch hoffentlich zu kleine Klaſſen als ein Uebel zu bezeichnen, vor allem zu kleine Schulen! —

Wenn unter 30 Schülern fünf Kinder fehlen, ſo fehlt ein Sechſtel und durch Einfluß der Uebrigen, durch Wiederholungen läßt das Ausfüllen der Lücken auch bei den fünf Kindern ſich ziemlich leicht ergänzen; wenn aber die Klaſſe zehn Kinder ſtark iſt, und es fehlen fünf, ſo fehlt die Hälfte der Klaſſe und — es tritt lähmender Stillſtand ein. Ferner lehrt die Erfahrung, daß das Haus, namentlich in Kreiſen, die mancherlei Zerſtreuungen oder geſelligen Verhältniſſen ausgeſetzt ſind, die Anläſſe zu Schulverſäumniſſen für weit gleichgültiger hält, wenn die Kinderzahl klein iſt, als wenn die Klaſſe groß iſt. Wie erfinderiſch ſind Kinder und Eltern, durch geringfügige Anläſſe des Kindes Verſäumniß zu entſchuldigen! Das leichteſte Unwohlſein, Kleidanpaſſen, Muſikſtunde, Fremden-Beſuch u. ſ. w. giebt den Vorwand. Wenn größere Klaſſen da ſind, ſo wehrt das Kind,

um in der Meinung der Uebrigen nicht zu ſinken, ſelbſt oft die Hinderniſſe ab. Es fühlt ſich in den Kreis der Uebrigen als zu einer magnetiſchen Macht hereingezogen. Und nun denke man daran, wie die Kinderkrankheiten nicht etwa gleichzeitig general auftreten, ſo daß man die Klaſſe oder Schule zeitweilig ganz ſchließen könnte, ſondern ſucceſſive. Da wirkt das Fehlen bei ſchwachbeſetzten Klaſſen unendlich nachtheiliger als bei genügend beſetzten.

Zum Schluß erlaube ich mir, die einem Winterquartal meiner Schule entlehnte Verſäumnißliſte in einer aus der Praxis erwachſenen, ſtatiſtiſchen Zuſammenſtellung zu geben, deren Erörterung ich denkenden Lehrern überlaſſen kann. Vielleicht findet ſie Anklang und Nachahmung.

Das Quartal zu 13½ Woche.

Klaſſe:	I	II	III	IV	V	Total.
Schultage:	80	80	80	80	80	400
Schülerinnen:	14	20	11	10	6	61
Stundenzahl:	426	426	426	426	240	1944
Verſäumte Stunden:	669	686	392	568	21	2336
Stärkſtes Verſ. à Woche:	82	98	73	47	9	309
Stärkſtes Verſ. ein. Tages:	22	35	13	20	6	96
Stärkſtes Verſ. e. Kindes:	182	112	206	346	12	858
Gänzlich fehlende Kinder:	—	—	—	—	—	—
Geringſtes V. einer Woche:	26	12	10	8	0	66
Verſäumnißfreie Kinder:	0	4	2	2	2	10
Verſäumnißfreie Tage:	6	17	10	4	71	108
Durchſchnitt à Woche:	52	53	30	43	2	35
Durchſchnitt à Tag:	8	9	5	7	0	6
Durchſchnitt à Kind:	48	34	36	57	4	38

Wenn alſo die Schule an 400 Unterrichtstagen den 61 Kindern 1944 Stunden widmet, ſo vertritt ſie einen reinen Privatunterricht, der eben ſo vielen Kindern 118,584 Stunden widmen würde. Eltern gegenüber, oder Behörden gegenüber, die Schule und Lehrerarbeit unterſchätzen und über hohe Preiſe der Schule klagen, kann ſolche Zuſammenſtellung nützlich ſein, Schuldirektoren und Lehrern aber zur Beruhigung oder zum Sporn dienen. Dr. A. Meier — Lübeck.

VI.

Mancherlei.

1) Praktiſche Anweiſung zur Ausführung der Schallenfeld'ſchen Methode beim Handarbeitsunterricht. (Ein Mittel zur Hebung dieſes Unterrichtsgegenſtandes). Da in jeder Haushaltung Sachen gebraucht werden, die durch Nähen, Stricken,

Häkeln, Sticken u. ſ. w., alſo durch eine weibliche Handarbeit hergerichtet ſind, und da es Sache der Hausfrau iſt, für dieſe Dinge zu ſorgen, d. h. ſie entweder ſelbſt anzufertigen oder anfertigen zu laſſen oder fertig zu kaufen, ſie zu erhalten, auszubeſſern, zu ergänzen; ſo ſollte man meinen, es ſei ſelbſtverſtändlich, die Kenntniß weiblicher Handarbeiten und die Fertigkeit ſolche Arbeiten anzufertigen müſſe von jeder Frau gefordert werden, da ſie ohne dieſelben ihren Beruf nicht ganz erfüllen kann.

Wenn dem ſo iſt, ſo geht daraus für weibliche Erziehungsanſtalten (Mädchenſchulen und Mädchenpenſionate) die Nothwendigkeit hervor, Unterricht in weiblichen Handarbeiten ertheilen zu laſſen. Die Schule ſoll ja das Mädchen ſo weit führen, daß es nach der Schulzeit keiner andern Bildungsanſtalt mehr bedarf, es ſei denn, daß es ſich einem beſonderen Berufe oder einer Kunſt widme, die eine Fach- oder Kunſtbildung erfordern. Dennoch gab es eine Zeit, und ſie iſt noch nicht ganz vorüber, da Viele meinten, der Unterricht in weiblichen Handarbeiten ſei mindeſtens für die Töchter gewiſſer Stände und für Töchter reicher Eltern ganz überflüſſig.

„Mit dem Unterricht in weiblichen Handarbeiten befaſſe ich mich nicht, für die Zöglinge meines Inſtitutes iſt er ganz überflüſſig," ſprach manche Vorſteherin eines vornehmen Penſionates. „Meine Töchter haben nicht nöthig nähen und ſtricken zu lernen, damit brauchen ſie ſich nicht zu quälen, ſie können ſich das Alles fertig kaufen," ſprach mancher reiche Bürger. „Meine Frau ſoll ſich mit Handarbeiten nicht die Augen verderben, ſie mag leſen, Muſik treiben, oder ſich ſonſt künſtleriſch beſchäftigen, das ſagt mir mehr zu," ſprach mancher zärtliche Gatte.

Nun, im Ganzen haben ſich die Anſichten über dieſen Gegenſtand berichtigt, und die neueſten Kriegszeiten, in der ſo viele Hände von vornehmen und niederen, von reichen und armen Frauen Nadel und Scheere fleißig führten zum Wohle der Kämpfenden und Verwundeten, mögen auch Zeugniß dafür ablegen, daß die Geſchicklichkeit der weiblichen Hand zur Anfertigung weiblicher Handarbeiten nicht zu entbehren iſt. Vielleicht hat dieſe Zeit auch jenen Vorſteher einer höheren Privattöchterſchule zur beſſeren Einſicht gebracht, der ſich wenige Monate vor Ausbruch des Krieges in einer Verſammlung von Vorſtehern und Vorſteherinnen höherer Töchterſchulen alſo äußerte: „Ich laſſe zwar in meiner Anſtalt wöchentlich zwei Stunden Handarbeitsunterricht ertheilen, der Gegenſtand iſt aber nur fakultativ, und was darin geleiſtet wird, iſt mir gleichgültig, denn ich gebe auf Handarbeiten gerade gar nichts." „Da muß Ihnen die Conceſſion zu einer Mädchenſchule genommen werden," gab eine Vorſteherin treffend zurück.

Es sei erlaubt, hier noch die ganz entgegengesetzte Meinung eines Rectors in Pommern anzuführen. Er sah aus der Hebung des Handarbeitsunterrichtes in Schulen das Wachsthum des Staatswohles, ja einen Factor der Rettung des Staatswohles (seine Aeußerung fiel etwa in das Jahr 1860) hervorgehen. Er schloß also: Durch Verbesserung des Handarbeitsunterrichtes bekommen die Mädchen Liebe für die Handarbeiten, werden geschickter, fleißiger, ordentlicher, sauberer, sparsamer, häuslicher. Durch diese Eigenschaften tragen sie zum Wohlstande und zum Wohlsein der Familie viel bei und vom Wohle der Familien hängt das Wohl des Staates zum großen Theil ab.

Wir überlassen es unsern Lesern, ob sie sich einer dieser Meinungen anschließen, oder ob sie vielleicht auch hier, wie es bei vielen Dingen nöthig ist, ein juste milieu suchen wollen.

Das aber steht doch wohl fest und kann nicht bestritten werden, daß alle Leiter und Leiterinnen von Schulen verpflichtet sind, jedem Unterrichtsgegenstande Sorgfalt zu widmen und ihn so fruchtbringend wie möglich für die Kinder zu machen.

Zu diesem Zwecke will und kann die Schrift „Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes nach der Schallenfeld'schen Methode"*) das ihre beitragen. Sie schließt sich der schon früher von Rosalie Schallenfeld herausgegebenen Schrift „der Handarbeitsunterricht nach Inhalt, Werth und Methode"**) ergänzend an. Es waren, wie wir hören, schon vielfach Aufforderungen zu einer ganz ausführlichen Darstellung der von Rosalie Schallenfeld in allgemeinen Umrissen gezeichneten Methode an die Verfasserin ergangen, denn, so klagten manche Leiter von Töchterschulen, unsere Handarbeitslehrerinnen sind, wenn sie die Methode nicht in praktischer Ausführung kennen gelernt haben, nicht im Stande, sie sich zurecht zu legen. Jetzt ist diesen Wünschen genügt, und wir wollen das zu beweisen suchen, indem wir die Eintheilung und den Inhalt der „Praktischen Anweisung" kurz angeben.

Die Schrift zerfällt in drei Hefte, welche vier Stufen um-

*) Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes nach der Schallenfeld'schen Methode. Von Agnes Schallenfeld, Vorsteherin der ersten höheren Töchterschule der St. Jacobi-Parochie zu Berlin. Erste Stufe das Stricken. Preis 8 Sgr. Zweite Stufe: Das Häkeln. Preis 8 Sgr. Dritte und vierte Stufe: Das Nähen. Preis 12½ Sgr. Frankfurt a./M. 1869/1871. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung (M. Diesterweg).

**) Der Handarbeits-Unterricht in Schulen. Werth, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. Von Rosalie Schallenfeld, weiland Leiterin des Seminars für Handarbeitslehrerinnen in Berlin. Mit einem Vorwort von Karl Bormann, Provinzial-Schulrath in Berlin. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage von Agnes Schallenfeld. Preis 10 Sgr. Frankfurt a./M. 1868. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung (M. Diesterweg). —

faſſen. Die 1. Stufe, 1. Heft, behandelt das Stricken; die 2. Stufe, 2. Heft, das Häkeln; die 3. und 4. Stufe, das 3. Heft, das Nähen, einſchließlich das Zeichnen, Sticken, Zuſchneiden, Stopfen und Ausbeſſern der Wäſche*).

Die Strick- und Häkelſtufe ſind ſchon vor länger als einem Jahre erſchienen, die 3. und 4. Stufe haben ganz kürzlich die Preſſe verlaſſen.

Die Eintheilung iſt folgende: 1) Angabe der Lehrzeit für die Stufe, oder wo dieſelbe in Kreiſe zerfällt, wie z. B. beim Häkeln, für den Kreis bei ſo und ſo viel wöchentlichen Unterrichtsſtunden.

2) Aufführung der Lehrmittel. Es könnte noch von Vielen bei der Neuheit der Sache die Frage aufgeworfen werden: Was kann es denn beim Handarbeitsunterricht für Lehrmittel geben? Es ſind für alle Stufen zunächſt eine große ſchwarze Wandtafel mit Quadratzoll großen Carreaux verſehen, Zeichnungen von Strickmaſchenarten, Randmuſtern, Strumpftheilen, Häkelmaſchenarten, Häkelmuſtern der verſchiedenſten Art, als: fortlaufende Borten, fortlaufende Pleinmuſter, einzeln ſtehende Pleinmuſter, Häkelformen als: Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Achtecke, Halbkreiſe, Kreiſe auf verſchiedene Arten ausgeführt; Zeichnungen der verſchiedenen Stiche und Näthe, Buchſtaben und Ziffern zum Zeichnen und Sticken der Wäſche; Zeichnungen verſchiedener Stopfen; Zeichnungen der einzelnen Theile der Wäſche, ſowie des ganzen Stückes. Dieſe Zeichnungen werden je nach Bedürfniß von der Lehrerin in ganz großem Maßſtabe, ſo daß die ganze Klaſſe ſie erkennen kann, ausgeführt. Zur Uebung und zur Prüfung, ob eine Sache begriffen iſt, thun es auch die Schülerinnen.

Zu dieſem Zweck werden die carrirten Wandtafeln gebraucht. Die Carreaux erleichtern das Zeichnen (eine ganz gerade Linie zu machen iſt bekanntlich nicht leicht) und veranſchaulichen klar die Größen und Größenverhältniſſe der bei der Arbeit vorkommenden Maſchen, Muſter, Formen und Theile. Dieſe Zeichnungen können aber auch ſchon auf Papier ausgeführt ſein. Wir erinnern uns im Jahre 1869, als die deutſche Lehrerverſammlung in Berlin tagte, auf der Lehrmittelausſtellung 3 große Wandtafeln geſehen zu haben, welche die 3 Kreiſe des Häkelns darſtellten. Sie waren von der Verfaſſerin der „Praktiſchen Anweiſung" entworfen und in ſchwarzer Tinte (oder Tuſch) ausgeführt. Den Büchern ſind alle zur Durchführung der Methode nothwendigen Zeichnungen als beſondere Tafeln beigefügt, ſelbſtverſtändlich aber nicht koloſſal, ſondern theils in natürlicher

*) Wir würden die Bezeichnung: das Anfertigen und Ausbeſſern der Wäſche, für dieſe beiden Stufen treffender finden, als den Ausdruck: das Nähen, einſchließlich das Zeichnen, Sticken, Zuſchneiden, Stopfen und Ausbeſſern der Wäſche.

Größe z. B. die Näthe und Stopfen, theils in verkleinertem Maßstabe z. B. die Hemdentheile und Hemden*).

Ferner können als Lehrmittel solche mustergültig ausgeführte Arbeiten, wie sie die Schülerinnen auf den verschiedenen Stufen anfertigen, gleichsam als Modelle vorgezeigt werden.

3) Angabe der Lernmittel. Es sind die Garne, Stoffe und Werkzeuge, welche die Schülerinnen bedürfen, um die Arbeit anzufertigen.

4) Nun folgen Besprechungen über die Arbeit. Diese enthalten die Regeln, welche bei der Anfertigung der Arbeit zu beobachten sind, und die Art und Weise, wie die Arbeit auszuführen ist. Sie sind in die Form von Fragen und Antworten gekleidet.

Die Verfasserin bedient sich je nach Bedürfniß der entwickelnden, so wie der gebenden Lehrform.

Auch an besonderen Anweisungen für die Lehrerin und an pädagogischen Winken fehlt es nicht. Sie sind an den betreffenden Stellen eingeschoben.

5) Belehrungen über das Material. Sie enthalten Einiges über den Stoff, die Fabrikation, die Bezeichnung, den Preis und den Einkauf des Materials.

Durch diese Ausführung der Methode sind die didaktischen Grundsätze und Regeln befolgt, welche die Erfinderin der Methode, Rosalie Schallenfeld, in ihrer Broschüre „Der Handarbeitsunterricht nach Werth, Inhalt und Methode" aufstellt, welche für jeden Unterrichtsgegenstand ihre Geltung haben, und die man allein beim Handarbeitsunterricht bisher gänzlich ignorirte.

Wir wollen es durch einige Anführungen beweisen.

Die Regeln: Gehe vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, ist befolgt durch die Eintheilung des ganzen Lehrstoffes in Stufen und Kreise.

Die Regel: Unterrichte anschaulich, ist realisirt durch die angegebenen Lehrmittel, also durch Zeichnungen und Vorzeigen von Stoffen, Garnen, fertigen Arbeiten.

Die Regel: Behandle den Lehrstoff nicht einseitig und mechanisch, sondern so vielseitig bildend als möglich, wird dadurch erfüllt, daß nicht nur Uebung des Auges, Geschicklichkeit der Hand, Bildung des Formensinnes erzielt, sondern daß auch Verstand und Nachdenken geübt werden, indem die Kinder sich ihres Thuns bewußt werden dadurch, daß sie die allgemeinen Regeln und Gesetze, nach welchen die Arbeit angefertigt wird, und die

*) Der Verleger Herr Moritz Diesterweg zu Frankfurt a. M. erbietet sich, diese Tafeln in der Größe von Wandtafeln drucken zu lassen, wenn so viele Bestellungen einlaufen, daß sich zunächst die Deckung der Kosten voraussehen läßt.

Gründe dieſes Verfahrens kennen lernen. So giebt alſo dieſer Unterricht nicht nur techniſche, ſondern auch formale Bildung.

Wir können es uns nicht verſagen, aus den Beſprechungen Einiges herauszugreifen, das recht deutlich zeigt, wie der Verſtand und das Nachdenken der Schülerinnen in Anſpruch genommen wird. Da werden ſchon auf der erſten Stufe Fragen aufgeworfen: Wie geht es zu, daß der Strumpf den Fuß warm hält, und warum hält ein wollener Strumpf wärmer als ein baumwollener? Durch Fragen und Antworten wird das Reſultat gefunden: der Fuß iſt warm, wärmer als die Luft, die ihn umgiebt, er läßt aber beſtändig Wärme von ſich (ſtrahlt Wärme aus). Der Strumpf fängt dieſe Wärme zum großen Theil auf, darum hält er den Fuß warm. Wolle hält aber die Wärme feſter als Baumwolle, darum hält der wollene Strumpf wärmer als der baumwollene.

Gute Strickerei muß dehnbar ſein, heißt es weiter. Warum? Nachdem an einem Strumpf anſchaulich gemacht iſt, was dehnbar iſt, und was geſchieht, wenn man einen Strumpf in die Länge und in die Weite zieht, wird wieder durch Fragen Folgendes herausgebracht: Der ſtärkſte Theil des Fußes iſt am Hacken, da wo Fuß und Bein zuſammenſtoßen. Dieſer Theil muß, wenn man den Strumpf anzieht, durch einen engeren Theil des Beinlings hindurch; dies würde nicht möglich ſein, wenn der Strumpf ſich nicht in die Weite ziehen ließe. Iſt der Fuß hindurch, ſo zieht man den Beinling in die Länge, und die richtige Form iſt wieder hergeſtellt.

Bei dem dritten Kreiſe des Häkelns heißt es: Wenn man ein Quadrat vom Mittelpunkte aus herſtellen will, muß man in einem Umgange 8 Maſchen zunehmen, (das Warum wird ebenfalls gefunden); wie viele in einem gleichſchenklichen Dreieck? Durch Zeichnung oder durch Zuſammenlegen eines Quadrates wird gezeigt, daß ein gleichſchenkliches Dreieck genau die Hälfte eines Quadrates iſt. Es müſſen alſo 4 Maſchen bei Herſtellung eines Dreiecks zugenommen werden.

Beim Wäſchenähen heißt es: Die ſchräge Seite des Keiles beim Frauenhemd muß eingehalten werden, ſonſt wird der Saum zipflich. Beweis: Die ſenkrechte Linie, die der Länge nach mitten durch den Keil geht, mißt ſeine Länge, die ſchräge Seite iſt länger. Der Keil wird ſoweit an den Rumpf genäht, als ſeine Länge ausmacht, wollte man aber den Keil mit ſeiner ſchrägen längeren Seite ohne einzuhalten an den Rumpf bringen; ſo würde man den Keil um ſo viel hinaufrecken, als die ſchräge Seite länger iſt, als die eigentliche Keillänge, und die Folge würde ſein, daß der Keil unten in der Mitte zurückträte (einſpränge).

Eine andere didaktiſche Regel heißt: Der Unterricht ſoll erziehlich wirken.

Der Fleiß wird bei dieſer Methode beſonders hervorgerufen dadurch, daß die Schülerinnen einer Klaſſe oder einer Abtheilung dieſelbe Arbeit machen, und daß viele Arbeiten, z. B. das Nähtuch, das Stopftuch u. ſ. w. zu einer gewiſſen Zeit vollendet ſein müſſen.

Der Ordnungsſinn wird geweckt und gefördert dadurch, daß eine ſtrenge Anordnung im ganzen Lehrgang herrſcht, ſo wie bei der Ausführung jeder einzelnen Arbeit.

Die Selbſtändigkeit dadurch, daß den Schülerinnen die Arbeit nicht vorher eingerichtet, daß nicht dabei geholfen und die ſchwierigſten Sachen von der Lehrerin gemacht werden, ſondern daß die Kinder Alles ſelbſt anfangen, einrichten, zuſchneiden müſſen.

Die Sparſamkeit durch Belehrungen, wie man zuſchneiden muß, um keine oder doch möglichſt geringe Reſte zu bekommen, ferner durch Belehrungen über die Güte, die Preiſe und den billigſten Einkauf des Materials.

Wir glauben durch die Angabe des Inhaltes und Anführung einzelner Stellen am beſten für den Werth des Buches geſprochen zu haben und können es mit gutem Gewiſſen nicht nur allen Handarbeitslehrerinnen und Lehrerinnen überhaupt, ſondern auch allen Leitern von Mädchenſchulen und allen Lehrern empfehlen. Mögen auch unter letzteren die meiſten nichts mit dem Handarbeitsunterrichte zu thun haben, jeder Fortſchritt auf dem Gebiete des Unterrichts muß (ſoll) den Lehrer intereſſiren; und daß hier ein Fortſchritt errungen iſt, kann jeder denkende Lehrer erkennen. Ob die Angaben der Größen von Strumpf- und Hemdentheilen richtig ſind, das kann freilich der Mann nicht beurtheilen, das überlaſſe er den ſachverſtändigen Frauen, daß aber hier eine vortreffliche, den Anforderungen der Didaktik und Pädagogik entſprechende Methode aufgeſtellt iſt, wird jeder Lehrer, ja jeder gebildete denkende Menſch aus dem Buche herausleſen. Möge es tüchtig benutzt werden und viele Frucht bringen.

---

2) Peſtalozzi-Vereine.

„Mich umwehen für mein Werk Segenslüfte.
Ich glaube feſt an ſein Reifen."

Peſtalozzi.

Wenn Dieſterweg in hoher Begeiſterung unſerem Vater Peſtalozzi durch Anregung: Peſtalozziſtiftungen und Peſtalozzi-Vereine in's Leben zu rufen, ein lebendiges Denkmal errichtete, und ſo das Leben, die Liebe deſſelben wach erhielt, und wenn er in ſeinen Organen, in den Rheiniſchen Blättern und in ſeinem Pädagogiſchen Jahrbuche, zur Weiterentwickelung der Principien anregte und von den Vereinen und Stiftungen gern Kunde gab, ſo gebührt es auch uns, ſo wir mit unſerm Herzen an Dieſterweg

hangen, seinem Beispiele zu folgen und Bericht zu erstatten über das Gedeihen seines Werkes. Indem ich Bericht erstatte, errichte ich in Dankbarkeit und Liebe unserm Diesterweg einen Altar.

Indem ich das Thun und die lebendige Kraft, welche in einigen Vereinen an den Tag tritt, rühmend anerkenne, will ich durch ein lebendiges und ernst mahnendes Wort das Gemüth gewinnen und zum Nachthun und Arbeiten rege machen. Wie Diesterweg im Mai-Juni Heft 1866, also kurz vor seinem Heimgange über mehrere Vereine berichtete, so will auch ich thun.

Da mir über mehrere derselben Jahresberichte vorliegen, so will ich dies Mal nicht allein des Vereins in der Provinz Sachsen gedenken, sondern über mehrere Vereine Bericht erstatten.

1) Provinz Sachsen. Es war am 3. October 1866 — in Halle und an vielen Orten wüthete schon seit längerer Zeit eine gewisse Seuche — da waren einige Agenten des Pest.-Vereins zur Prüfung der Rechnung nach hier eingeladen, weil die General-Versammlung, in Folge des Krieges und der bösen Seuche, ausfiel. Es war uns Allen recht bange, ob wohl unser Werk sich fortentwickeln werde.

Ich schrieb damals in der hiesigen Zeitung: „Fast wollte in diesem Jahre das arme Herz verzagen, als die Kriegsfackel angezündet wurde, als müßten unsere Pest.-Vereine untergehen. Als aber die Milde und Liebe sich der Verwundeten so hülfreich annahm, da wurde das Herz beruhigt. Und als die verheerende Seuche wüthete und die Verlassenen laut um Hülfe riefen, und als auch da die helfende und erbarmende Liebe von Neuem wach gerufen wurde und Wunden heilte, da wurde uns wohl im Innern, daß die göttliche Macht des Christenthums so viel Gutes und Edles schaffen kann, und daß auch die Herzen der Milde und Liebe unsere Verlassenen nicht vergessen werden.“ Und siehe! Die Lehrer blieben als Mitglieder und die Ehrenmitglieder blieben uns als Wohlthäter.“

Die Generalversammlung, welche Michaeli 1870 in Nordhausen abgehalten werden sollte, fiel aus, und am 24. Septbr. waren einige Agenten aus der Nähe von Halle zur Prüfung der Rechnung eingeladen. Im Ganzen hatten sich an 50 Lehrer versammelt. Wohl konnten wir zaghaft fragen: Ob wohl unser Werk gesegneten Fortgang nehmen wird? Wir dürfen aber nicht zagen und klagen, sondern reichen uns die Hände zur weiteren Thätigkeit und Arbeit. Wir wollen es nicht machen, wie die Romanen, die, so sie ein Werk geschaffen, sich um nichts weiter bekümmern, sondern Alles den Leitern überlassen; so darf es bei uns nicht sein, sondern jedes Mitglied muß mitthun, mit arbeiten, mit lebendig sein, dann erst kann Entfaltung und Weiterentwickelung sichtbar werden, und dann nur — das ist unser herrlicher Glaube — segnet uns Gott.

Ehe ich über den Stand des Vereins berichte, will ich erst ein paar Gedanken aus dem Jahresberichte mittheilen. In demselben wird, und mit Recht, geklagt über Lauheit an noch manchen Orten der Provinz. Es heißt: „Möchte uns beschieden sein, das Erwachen des Geistes der Liebe gegen unsre Wittwen und Waisen auch in noch so manchem indifferenten Orte unserer Provinz verzeichnen zu können. Es sind in den vereinslosen Gegenden gewiß nicht weniger Wittwen und Waisen vorhanden als anderwärts, sicher fließen dort nicht weniger heimliche Thränen als überall! Wo bleibt aber die Hand, welche helfen, wo das Herz, welches Thränen trocknen will. Sind dort keine Lehrer, welche sich endlich zur thätigen Theilnahme an unserm Liebeswerke gedrungen fühlen, um auch in die Hütten des Kummers und Elends in ihrer Gegend den Sonnenstrahl der segnenden Bruderliebe fallen zu lassen. Die Zahl der Lehrer, welche aus Abneigung dem guten Werke fern bleibt, ist sicher — wir behaupten es zur Ehre unsers Standes — eine verschwindende. Die Gleichgültigkeit, das größte der Hindernisse einer guten Sache, ist es, welche den Eingang vielen Lehrern verschließt. Schlimmer ist es, daß sie sich der Umgebung mittheilt. Sie steckt an; sie lähmt Geist, Herz und Wollen; sie verschließt sich der Erkenntniß des Elendes, sie erstickt im Keime jede Regung des Herzens zum Mitleide, sie hält die Hand nieder, welche sich zur Hülfe aufheben möchte. Gleichgültigkeit gegen den Pest.-Verein ist — Feindschaft gegen des Lehrerstandes heilige Pflicht.

Der Verein hat eine Gesammt-Einnahme gehabt von 7134 Thlr., nämlich 94 Thlr. Bestände und Reste, 3063 Thlr. Beiträge der ordentlichen und 1863 Thlr. Beiträge der Ehrenmitglieder, an Geschenken 561 Thlr., an Concerten 649 Thlr., an litterarischen Unternehmungen 186 Thlr.*), directe Einnahme der Centralkasse 707 Thlr. (incl. Thüringer Eisenbahn-Actie über 100 Thlr.). Die Rein-Einnahme in 4 Monaten für Verkauf von Schreibebüchern betrug 141 Thlr. und die Rein-Einnahme für verkaufte Gevatterbriefe und Karten in 1 Jahre 38 Thlr. Dies letzte Geschäft betreibt der Lehrer Schäfer in Redekin bei Genthin durch die ganze Provinz ganz allein. Ihm muß gebührende Anerkennung und Dank auch an dieser Stelle ausgesprochen werden. Der Verkauf von Neujahrswünschen ist, so viel mir bekannt, nur in Halle von Müller II. betrieben. Der Gewinn betrug ohngefähr 13 Thlr. Diese Thätigkeit wird bei uns nur matt betrieben; sie muß sich nachgerade durch die ganze Provinz erstrecken. Brandenburg und Preußen leuchten uns

*) Mein Vortrag: Joh. Heinrich Pestalozzi, hat dem Verein einen ansehnlichen Gewinn gebracht.

hierin voran, folgen wir beiden Provinzen auch hierin nach, wie wir mit dem Verkauf der Schreibebücher nachgefolgt ſind. Ich darf hier nicht unerwähnt laſſen, daß der Oberlehrer Schlenker am Waiſenhauſe, der Lehrer Müller II. und ich den Extragewinn für Verkauf der Schreibebücher (ohngefähr 2 Thlr. ein Jeder) an den Peſt.-Verein abgeliefert haben und ferner abliefern. Wenn in jedem Vereine nur ein Lehrer uns nachfolgt, ſo erzielen wir leicht eine Extra-Einnahme von 100 Thlr. Verausgabt ſind an 695 Wittwen und Waiſen (à Perſon 9—10 Thlr.*), (97 Raten mehr als im Jahre 1868 zu 1869) nämlich aus den Zweig-Vereinen 2960 Thlr. und aus den Central-Kaſſen 2276 Thlr., ferner für Verwaltungskoſten der Zweig-Vereine 177 Thlr., der Central-Kaſſe 48 Thlr, für Druck 163 Thlr., für angekaufte Staatspapiere 772 Thlr. und deponirte Gelder in der Sparkaſſe 660 Thlr., macht eine Ausgabe von 7061 Thlr., giebt einen Beſtand von 72 Thlr.**). Die Mehr-Einnahme von 1869 zu 1870 beträgt 891 Thlr. Die Zahl der Mitglieder beträgt 5334, nämlich 3267 ordentliche und 2067 Ehrenmitglieder; demnach iſt die Zahl der Mitglieder geſtiegen um 336 und die Zahl der Vereine von 86 auf 87.

Die außerordentliche Einnahme, die nach §. 6 des Statut's zur Hälfte vertheilt und zur Hälfte zum Fonds kommt, beträgt nach Abzug der Koſten 1638 Thlr., (die Summe wird gewonnen: durch Geſchenke, Concerte, litterariſche Unternehmungen, Zinſen, Schreibebüchern), davon alſo zum Fonds 819 Thlr. Derſelbe betrug 1869 in Summa 6543 Thlr. und beträgt 1870 demnach 7362 Thlr. Das iſt doch wahrlich ein herrliches Zeichen von Arbeitskraft, Regſamkeit und Liebesthätigkeit. Gott wolle, wie bisher, ſegnen die Arbeiter und tröſten und ſtärken die Wittwen und Waiſen!

2) Provinz Preußen. Der Verein hat leider, wie der heimgegangene Dieſterweg ſchon 1865, Juli-Auguſt Heft der Rhein. Blätter, S. 46—53 und 1866, Mai-Juni Heft, S. 218 und ff. mit Recht heftig tadelte, durch das Beſtreben des Seminardirector Dembowsky in Königsberg, einen neuen Provinzial-Peſtalozzi-Verein in's Leben zu rufen, an Mitgliederzahl, an Einnahme verloren. Zwei Vereine in einer Provinz, welche Spaltung, Zwietracht, das geht nicht, das iſt ein Unglück. Die Gründe ob eines ſolchen Gebahrens ſind durchaus nicht ſtichhaltig. Da der ſelige Dieſterweg obigem Herrn ſchon gründlich heim geleuchtet hat, ſo brauche ich darüber kein Wort weiter zu ſagen. Möchte der Herr ſein ſchweres Unrecht, welches er unſerm Stande angethan, einſehen und wieder gut machen. Das

*) Es bekommt z. B. eine Wittwe mit 4 Waiſen 50—60 Thlr.

**) Groſchen und Pfennige habe ich überall weggelaſſen, daher die Summe nicht genau ſtimmen kann.

Bestreben mußte dahin gehen: den bestehenden Verein zu heben, zu unterstützen, in demselben zu ringen, zu arbeiten, immer größere Gaben nicht blos den Waisen darzureichen, sondern auch alle Wittwen in den Bereich des Vereins zu ziehen, also das Statut zu erweitern.

Am Ende des Geschäftsjahres 1865*) zählte der Verein 4168 Mitglieder, und die Einnahme betrug 3261 Thlr. Unterstützt wurden damals 314 Waisen. Die Zahl der Mitglieder betrug nun aber am 30. Juni v. J. nur 1435, im Jahre 1869 aber nur 1398. Die Total-Einnahme des 9. Vereinsjahres (1870) beträgt 1244 Thlr. Unterstützt sind 252 Waisen. Der Fonds, den der alte Verein natürlich behalten, beträgt jetzt 5500 Thlr., im vorigen Jahre 5300 Thlr. Durch Verkauf von Weihnachts- und Neujahrswünschen hat der Verein eine Reineinnahme von 112 Thlr. gehabt. Was der sogenannte Neue Pest.-Verein macht, ob er lebt, oder wieder vergeht, weiß ich nicht, habe auch kein Interesse daran. Ich sage aber das: Es dürfte kein Lehrer von dem ersten (alten) Vereine abgehen. Ich werfe meine ganze und sicher gerechte Klage auf die Lehrer. Nur durch Zusammenhalten, nur durch ein „Ganzes sein“ und ein „Ganzes bilden“, durch Zusammenstehen und Handeln können wir die Armen unseres Standes erquicken und erlaben. Dank den ersten und alten Vorstandsmitgliedern für ihr Ausharren und Arbeiten und ihre Energie, mit welcher sie das Werk fortgeführt**). Sie fragen nicht nach Dank, Lohn, Ruhm, Ehre. Ihr Dank ist ihr Gott, ihr Herz. Die Lehrer müssen überall den Pest.-Verein, dies herrliche Werk, als ihr Werk hoch halten, müssen in ihm bleiben, weil von ihnen geschaffen, von ihnen geleitet. Und weil Gott großen Segen in dies Arbeiten legt, so müssen die Lehrer dies fühlen und empfinden und dankbar sein. Wir brauchen in diesem Werke nicht fremde herrschende Hände, denn wir sind selber thätig, unermüdet thätig, und auch geschickt genug, dasselbe weiter zu führen; wir nehmen aber dankbar an: fremde helfende Hände und wir verdienen, daß helfende Hände zu uns treten, wir sind es wahrlich werth, daß man uns beisteht. Lehrer in der Provinz Preußen, kehret einmüthig zurück in das alte Haus, zahlt höhere und bestimmte Gaben und nehmt nicht blos die Waisen in Eure Obhut, sondern nehmt auch die armen Wittwen bald unter Euren Schutz***). Im Jahresberichte, S. 5, heißt es: „Möchte auch im Laufe dieses

*) Rhein. Blätter Mai-Juni 1866. S. 221.

**) Frischbier ist immer noch Vorsitzender.

***) Der Pest.-Verein in der Provinz Preußen unterstützt alljährlich am 29. Octbr. von den Zinsen eines Capitals von 150 Thlr., „Diesterweg-Stipendium“ genannt, Lehrer-Waisen, welche in der Provinz ein Seminar besuchen. Ich berichte dies mit hoher Freude!

Jahres der Peſt.-Verein wieder ein ſchön gegliedertes Netz freier und fröhlicher Thätigkeit über die ganze Provinz ausbreiten: — es würde ihm mit Gottes Hülfe ein lohnender Erfolg nicht ausbleiben.“ Dieſer Wunſch iſt ſicher jedem Lehrer aus dem Herzen geſchrieben!

3) Provinz Poſen. Der Verein will leider nicht wachſen, will nicht empor kommen! Seine Einnahme betrug ohngefähr 200 Thlr. und das Capital iſt erſt angewachſen bis auf 213 Thlr. „Die Noth, der der Verein abhelfen ſoll, iſt oft unglaublich groß“, — wird aus Bromberg geſchrieben. — „Je mehr die ſegensreiche Thätigkeit des Vereins bekannt wird, deſto mehr enthüllen ſich die Schäden, die mit ſtummer Verzweiflung getragen werden, weil keine Hand da war, die helfen konnte. Es ergeht die Bitte an alle Collegen der Provinz, dem Vereine beizutreten.“ — Dies der Ruf aus Bromberg.

Ich ſage: O ja, die Hand, die da helfen kann, iſt da. Es ſind die Lehrer! Können und wollen die Lehrer nicht zum Verein treten, nun ſo iſt das ein Jammer! Sie können Alle, aber ſie wollen nicht! Können und wollen die Mitglieder nicht wie in Sachſen einen beſtimmten Beitrag von 1 Thlr. oder mindeſtens von 20 Sgr. zahlen? Sie können wohl, aber ſie wollen nicht! Man ſtelle den Beitrag, nicht wie in Preußen und Brandenburg in's Belieben, ſondern man nehme einen feſten Beitrag an.

Die Lehrer müſſen dieſe Miſſion als eine edle und hohe anerkennen, ſie müſſen Mitglieder werden. Wehe, wenn es nicht geſchieht! Allerwegen finden die Lehrer gute Menſchen, welche in Dankbarkeit und im Hinblick auf ihre erſte Schule, an ihren erſten Lehrer, als Ehrenmitglieder zu dem Verein treten. Die Lehrer müſſen aber fleißig ſein; ſie müſſen thätig ſein und bitten, und immer wieder bitten. Ohne Arbeit und Bitte ſoll uns nichts werden, und ohne Arbeit und Thätigkeit ſegnet uns auch der gütige Gott nicht.

Collegen in Poſen, greift an den Pflug; ziehet Furchen und ſtreuet aus das Korn und ein Sproſſen und Sprießen wird Eure Herzen erfreuen, und die jammernden Wittwen werden dankbar die Augen und Herzen zum Himmel empor heben! Seid einig, ſeid thätig!

4) Provinz Brandenburg. Dieſer Verein zählt in 148 Agenturen 5119 Mitglieder*) mit 3347 Thlr. an Jahresbeiträgen. Außerordentliche Einnahmen, von denen viele als Mehreinnahme für Neujahrswünſche**) zu bezeichnen ſind, betragen 332 Thlr. (aus 60 Agenturen), der Betrieb der

*) Berlin hat 793 Mitglieder mit 574 Thlr. Beiträgen.

**) Es ſind auch Geſchenke, Extraertrag von Schreibebüchern, Ertrag von Concerten dabei.

Schreibebücher, Jugendschriften und Kalender hat einen Gewinn von 738 Thlr., Betrieb der Neujahrswünsche 292 Thlr., also Gesammt-Einnahme 1363 Thlr., mit den Zinsen 1404 Thlr. Unterstützt sind 394 Wittwen, resp. Waisen und in der Waisenanstalt zu Neustadt-Eberswalde 6 Lehrer-Waisen mit 689 Thlr. Der Pestalozzi-Stiftung in Pankow sind auf 2 Jahre 200 Thlr. bewilligt, was ich rühmlich anerkenne. Der Fonds beträgt 6500 Thlr., von denen 2700 Thlr. der Unterstützungskasse, 1300 Thlr. der Waisen-Anstalt und 2500 Thlr. dem Baufonds angehören. Ich darf nicht unerwähnt lassen, daß in Potsdam sich ein Pestalozzi-Frauen-Verein gebildet hat, der zusammengetreten ist, um Mittel für Erziehung von Lehrer-Waisen aufzubringen.

Die Thätigkeit des Vereins der Provinz Brandenburg ist nach der einen Seite hin groß, als er einige Lehrer-Waisen nicht blos unterstützt, sondern wie eben erwähnt, 6 Waisen vollständig ernährt, erzieht und bildet, und damit umgeht, ein Waisenhaus für Lehrer-Waisen zu gründen, ähnlich wie das Pestalozzi-Stift zu Pankow. Möchten dem Unternehmen reiche Legate zufließen!

Ich spreche folgende Wünsche in Bezug auf diesen Verein aus. Möchte der Verein den Nachsatz in §. 2 der Statuten: „Vom 1. October 1868 an werden Wittwen und Waisen von Lehrern, die mit Tode abgehen, ohne dem Verein beigetreten zu sein, nicht unterstützt," durch Beschluß einer General-Versammlung wieder streichen. Ich bezeichne diesen Zusatz als eine Härte und sage: „das ist ganz unpestalozzisch". Diese Härte betrübt mich in tiefster Seele! In diesem Passus ruht auch durchaus keine erziehliche Seite, sondern ein abstoßendes und hartes Wesen, Kälte und Frost. Kein Lehrer wird durch dieses Wort sich gezwungen und getrieben fühlen: Mitglied des Vereins zu werden*). Ferner wünsche ich, daß in §. 4 des Statuts der Satz: „Mitglied ist Jeder, so lange er einen jährlichen Beitrag, — dessen Höhe er selbst bestimmt — entrichtet", dahin abgeändert werde: „Mitglied ist Jeder, der einen jährlichen Beitrag von entweder 20 Sgr. oder 1 Thlr. zahlt**)".

Bei aller Thätigkeit, bei allem Gedeihen, vernimmt man doch im Jahresbericht ein klagendes Wort. Es heißt: „Möchten doch alle Mitglieder beweisen, daß sie nicht blos mit dem Geldbeutel, sondern mit dem Herzen dem Vereine angehören, nur dann kann derselbe sich ferner gedeihlich entwickeln und wird seinen großen Zielen näher kommen; dann wird es auch gelingen,

*) In der Provinz Sachsen ist ein ähnlicher Antrag von einigen Seiten schon einige Mal eingebracht, aber jedes Mal von der ganzen Versammlung abgelehnt.

**) Der Cassirer in Brandenburg bekommt Gehalt.

die Herzen derer für die Sache zu erwärmen und wieder zu gewinnen, die ſich jetzt kaltherzig von uns abgewendet haben.“ „Wenn eine Thätigkeit, heißt es ferner, mit einem warmen Herzen überall im Kleinen entfaltet wird, ſo wird der Erfolg alle Erwartungen übertreffen. Möchten unſre Bitten Anklang finden!“

Ich ſcheide von dem Verein für diesmal und wünſche von Herzen: emſige Hände, rührige Thätigkeit und unaufhörliches Schaffen und Zuſammenſtehen! Möchte mein aufmunterndes und darlegendes Wort dazu beitragen, daß dieſer und jener in ſich ſagen hört, ſo ganz leiſe: „Was ſtehet Ihr hier müßig, werfet Eure Netze aus.“

Zum Schluß berichte ich über den neueſten Verein. 5) Ueber den Verein in der Provinz Schleſien.

Derſelbe iſt vor ohngefähr 2 Jahren, nach vielem Kämpfen und Ringen, Schwanken und Wanken, nach vielem Hin- und Herreden, in's Leben gerufen. Zu dem Geſammt-Verband gehören jetzt 14 Zweig-Vereine (4 neue ſind in der Bildung begriffen) mit 1100 Mitgliedern. Der Fonds beträgt 450 Thlr. Unterſtützt ſind 43 Wittwen und Waiſen mit 20 Thlr. im Durchſchnitt. „Die Noth der Wittwen, ſagt der Berichterſtatter in Nr. 5 der Nordd. Schulzeitung, iſt furchtbar.“ „Eine 70jährige Wittwe, deren Mann nicht Mitglied der Wittwenkaſſe war, erhielt aus der Orts-Armenkaſſe täglich 1 Sgr., eine andere im Monat 10 Sgr.“ — Furchtbar und gräßlich dies Geſchick ſolcher armen Wittwen! — O Waldorw-Steinhöffel! Sind das hungernde Lehrerwittwen oder nicht? O wie traurig, o wie jammervoll! „Herbei, Ihr Collegen, heißt es im Bericht weiter, die Ihr am Markt noch müßig ſteht, ſchließt euch nicht länger aus von einer Liebesarbeit, die inniger und feſter an einander kettet als jede Organiſation und die geeignet iſt, den vielfach zerriſſenen und auseinander gehenden Lehrerſtand zu einer achtunggebietenden Einheit heranzubilden.“ — Ganz richtig. Das Selbſtwollen, das Selbſtarbeiten, Selbſtregieren und Selbſtorganiſiren, das verleiht dem Lehrerſtande Größe, Bewußtſein ſeiner Kraft und ſeiner Miſſion. Finden wir uns hier und in freien Lehrer-Vereinen, Kreis-, Bezirks- und Provinzial-Vereinen zuſammen, ſo werden wir erreichen, wonach Einzelne vergeblich ringen und kämpfen und — leiden!

Ueber den Peſt.-Verein im Königreich Sachſen*) kann ich leider nicht berichten, da mir die Unterlagen fehlen. Derſelbe beſaß nach Dieſterweg's Bericht im Jahre 1866, Rhein. Bl.: Mai-Juni, S. 220 ein Kapital von 30,000 Thlr. Die

*) Es iſt dies der älteſte Verein, welcher kurz nach der Säcularfeier von Peſtalozzi's Geburt in's Leben gerufen wurde.

Einnahme betrug im Jahre 1865, incl. 1378 Thlr. für litterarische Unternehmungen 4322 Thlr. Ob der Verein in Sachsen nur ein Geld- und Unterstützungs-Verein ist, oder ob, wie bei uns in der Provinz Sachsen, das Bestreben mit vorhanden ist, in Pestalozzi's Leben, Lieben und Principien einzuführen, vermag ich nicht zu beurtheilen. Es bestehen nun noch Pest.-Vereine: in Mecklenburg, Hannover, Weimar, Gotha, Braunschweig, Oldenburg, Hamburg, Schleswig-Holstein, Kassel, Frankfurt a. M. Haben Baden, Würtemberg, Bayern, Oesterreich, Ungarn noch keine Pestalozzi-Vereine? Es fehlen nun noch die Provinzen: Pommern, Rheinland und Westphalen! Wenn erwachen die Lehrer in diesen 3 Provinzen? Wenn durchbrechen sie die Schranken trauriger Abhängigkeit, oder richtiger gesagt, eingebildeter Abhängigkeit? Wenn in jeder Provinz sich 10 Lehrer zu dem Großen und Edlen erheben, dann wird ein Verein in's Leben gerufen. „Wer allein da steht, sagt Diesterweg, ist schwach, durch die Vereinigung wird man stark. Wer sich isolirt, vereinsamt, wird einseitig und mißtrauisch, und trägt nichts zum Gedeihen des Ganzen bei."

Halle a. S., März 1871.

G. A. Harweck,
Lehrer a. d. städt. Volksschule.

Der „**Berliner Verein für höhere Töchterschulen**" hat in seiner Mai-Sitzung beschlossen, behufs der Förderung des Mädchenunterrichtes folgende Preisfrage auszuschreiben:

„Welches ist die Eigenart der weiblichen Natur und Bestimmung, und wie ist danach der Unterricht in der höheren Töchterschule zu gestalten?"

Die beste Arbeit wird mit fünfzig Thalern honorirt, außerdem verbleibt dem Verfasser das buchhändlerische Honorar. Die Concurrenzarbeiten, ca. drei Druckbogen stark, sind in üblicher Weise (mit gleichlautendem Motto auf Arbeit und verschlossenem Couvert) bis zum 2. Januar 1872 an den Vorsitzenden des Vereins, Dr. F. Hermes, Plannfer 17, frankirt einzusenden. Die Preisverkündigung erfolgt am Stiftungsfest im Februar.

Alle verehrlichen Redactionen von Schulzeitungen werden um den Abdruck dieses Preisausschreibens gebeten.

VII.

Recenſionen.

1) **Nomina Geographica.** Verſuch einer allgemeinen geographiſchen Onomatologie von Dr. J. J. Egli. Erſte Lieferung. (Enthält Abhandlung pag. 1—16 und Lexicon 1—48.) Leipzig. Friedrich Brandſtetter. 1871.

Die wiſſenſchaftliche Forſchung beſteht im Streben nach Erkenntniſſen in ihrem kauſalen Zuſammenhange, und wo auf ihrem Felde uns neue Geſetze dieſes Zuſammenhanges nachgewieſen werden, ſind ſie freudig zu begrüßen. Ueberraſchen wird Viele das Verſprechen, den Leſer einen Weg zu führen, auf welchem er zu der Einſicht gelangt, daß die geographiſche Nomenklatur der verſchiedenen Völker durch den Einfluß, welchen bei ihrem Entſtehen Benennungsſubject oder Benennungsobject ausübte, in engem Kauſalverhältniſſe zum Kulturgrade und zur eigenthümlichen Kulturrichtung der betreffenden Völker ſteht. Dies zu zeigen, verfährt der Herr Verfaſſer des obigen Werkes folgendermaßen: Sein ganzes Werk wird in zwei Theile geſchieden, deren einer das reichhaltige geſammelte Material der geographiſchen Namen (das Lexicon zählt über 17000) alphabetiſch und lexicographiſch geordnet enthölt. Die verſchiedenſten geographiſchen Namen aller Erdtheile und Sprachen werden etymologiſch erklärt, und die Motivirungen der Benennungen wird angegeben, wo ſolche irgend zu ermitteln war. Nur inſofern mußte der Verfaſſer ſeiner Ausführlichkeit eine Schranke ſetzen, als er es für ſeine Pflicht hielt, nur das in ſein Material aufzunehmen, was mit Sicherheit behauptet werden darf, um ſo die feſte Grundlage einer wiſſenſchaftlichen Onomatologie zu bauen. Dieſe ſetzt der zweite Theil des Werkes, „die Abhandlung" voraus. Die wenigen Seiten derſelben, welche uns bis jetzt zugekommen ſind, enthalten erſtens eine ausführliche Angabe der vom Verfaſſer benutzten Quellenſchriften, wobei wir noch nachträglich hervorheben, daß auch in den Artikeln des Lexicons ſtets auf dieſe hingewieſen wird, wo immer ſich des Verfaſſers Reſultate auf dieſelben ſtützen. Die darauf beginnende Unterſuchung des im Lexicon zuſammengeſtellten Materials findet, „ſofern vorläufig nur die ſelbſtändigen Namensſchöpfungen in Betracht kommen," zwei weſentlich verſchiedene Kategorien: „Der Eigenname eines geographiſchen Gegenſtandes, als das Product der Beziehung zwiſchen Benennungsobject und Benennungsſubject, kommt nämlich zu Stande, indem entweder jenes auf dieſes beherrſchend einwirkt oder aber dies aus ſeinem Geiſtesleben ſprachlich ſonderud jenem entgegentritt. Im erſteren Falle ſtellt der geſchaffene Name ein Spiegelbild des vom Object auf das Subject ergangenen Eindrucks dar; im anderen hingegen erſcheint er als fremdartiger Sphöre entſprungen, dem Object äußerlich angeheftet." Namen der erſteren Art werden durch die Benennung von Naturnamen, der letzteren durch diejenige von Kulturnamen characteriſirt. Mit dieſen Bezeichnungen gewinnt aber der Verfaſſer eine Parallele zu den üblichen Ausdrücken der Naturvölker und Kulturvölker, einer ethnographiſchen Klaſſificirung, „zu welcher," wie uns in einer Note verrathen wird, „die beiden onomatologiſchen Kategorien in tieferer Beziehung ſtehen." Als erſter Theil der engeren Unterſuchung folgt die Betrachtung der Naturnamen, deren unterſte Stufe diejenigen ousmachen, welche „nichts Anderes denn als Eigennamen angewandte Gemein- (oder generelle) Namen ſind," z. B. Epeiros = Feſtland, Isthmos = Landenge, Asopos (ſchmutzig Ausſehender, von ἄσση u. ὤψ; daher allgemeine Benennung aller Flüſſe mit trübem oder ſchlammigem Waſſer; ſo in Böotien, Sikyonien, Phthiotis, auf Paros). Sie werden nach topo-, oro-, hydro- und anthropographiſcher Rückſicht geordnet, und wir dann auf eine in Zahlen ausgedrückte Zuſammenſtellung neugierig gemacht, die leider nicht mehr in

der ersten Lieferung enthalten ist, aber, was ihren Charakter anbetrifft, noch durch Folgendes näher angedeutet wird: „In der untersten Querzeile derselben findet sich der procentische Antheil, welcher den als Eigennamen angewandten Generalnamen in der Gesammtzahl aller vorliegenden Eigennamen, je für die entsprechende Sprache, zukommt.“ Leider also sind wir noch nicht im Stande gewesen, das Verfahren des Herrn Verfassers weiter zu verfolgen. Immerhin werden schon diese wenigen Andeutungen genügen, nicht nur dem Leser eine Ahnung zu verschaffen, wie wohl der Verfasser zu seinem Endresultate gelangen wird, sondern auch dasselbe Interesse für das Unternehmen in ihm zu erwecken, mit welchem wir für unser Theil dem Fortschreiten des Werkes entgegensehen.

---

2) **Schriften über Decimalbrüche und über das Rechnen nach dem neuen Maß und Gewicht.** 1) Der Rechenmeister nach dem im Jahre 1872 (1870) gültigen Maß- und Gewichtssystem, enthaltend eine große Menge Aufgaben mit den mannigfaltigsten Auflösungen für den Schul- und Geschäftsmann und solche, die es werden wollen. Von E. Langenberg. 2. Aufl. Elberfeld 1870. (94 S.)

Nicht ganz mit Unrecht sagt der Verfasser: „Es sind im Verlaufe dieses Sommers (1869) sehr viele Schriften über die Kenntniß der Decimalbrüche erschienen, aber fast alle haben sich mehr um die Kenntniß der Decimalbrüche und der Aufstellung von Tabellen bemüht, als um das praktische Rechnen.“ Dem letztern nun sucht das vorliegende Buch vorzugsweise zu dienen, und eine zweite Auflage nach etwa 4 Monaten kann gewiß als Beweis dienen, daß es einem Bedürfniß entgegen gekommen ist.

Da wir die Haupteigenthümlichkeit bereits charakterisirt haben (Rh. Bl. Mai—Aprilheft 1870), so beschränken wir uns darauf, dieselbe kurz in's Gedächtniß zurückzurufen und die Aenderungen anzuzeigen.

Eigenthümlich aber ist dem Buche vornehmlich zweierlei: 1) das Rechnen mit den „Metergrößen“ ohne Anwendung der Decimalbrüche, um theils an das Bekannte anzuschließen und auch mit diesem allein den Lehrer in den Stand zu setzen, alle vorkommenden Rechnungen zu bewältigen, theils um durch die Praxis selbst auf die kurze und vortheilhafte Decimalrechnung hinzuweisen. 2) Die ungemeine Mannigfaltigkeit der Auflösungen. Die Aufgabe „Wenn man für 2½ Meter 1 Thlr. 4 Sgr. 6 Pf. geben muß, wie viel bezahlt man für 3¾ Meter? ist mit nicht weniger als sieben Auflösungen bedacht worden.

Was die Aenderungen anlangt, so ist statt Dekagramm überall Neuloth gesetzt, der Vorgang der Aichordnung, ein Maß von 1, 2 und 5 Decimeter aufzuführen, berücksichtigt und eine Anzahl Aufgaben nach dem 52½ Guldenfuße eingefügt worden. An die annähernden Verhältnisse reihen sich die Größenverhältnisse, welche der preußische „Staatsanzeiger“ vom 19. Mai 1869 veröffentlicht hat, und den Schluß bildet die Aufzeichnung der Maße und Gewichte, welche für den öffentlichen Verkehr geaicht und gestempelt worden sind.

---

2) J. (?) W. Bosse's Rechenbuch für die Volksschule. Fünfte Abtheilung. Neu herausgegeben von E. Langenberg. Gütersloh 1870 (80 S.).

Diese Abtheilung des Werkes, deren erste Theile von Herrn Seminarlehrer Keller herausgegeben worden sind, enthält die Decimalbruchrechnung, Regeldetri in gewöhnlichen und Decimalbrüchen, namentlich in Hinsicht auf Gewinn und Verlust, Zins und Disconto, geometrische und vermischte Aufgaben, verkürzte Regeldetri und Vortheile in der Decimalbruchrechnung „mit alleiniger Berücksichtigung des metrischen Systems“, und ist zwar der Hauptsache nach nur eine Aufgabensammlung, gehört aber insofern hierher, als sie Definitionen, Regeln und Musterbeispiele enthält.

Ueber die Decimalbrüche ſind nun drei Erinnerungen zu machen. Zunächſt iſt die Abundanz zu rügen: „Das (Decimal-) Komma heißt der ſogenannte Decimalſtrich.“ Denn beſagtes Komma heißt nicht allgemein Decimalſtrich und „ſogenannter“ Decimalſtrich habe ich noch in keinem Buche gefunden und niemals gehört. Sodann ſcheinen in einzelnen Abſchnitten der Aufgaben zu wenige zu ſein. Die Verwandlung der periodiſchen Decimalbrüche in gemeine Brüche iſt nur mit 8 Beiſpielen verſehen. Endlich ſind die beiden Auflöſungen dieſer Verwandlungsaufgabe nicht zu billigen:

$0{,}6363\ldots = 63{,}63$	Das 10fache $= 8{,}333\ldots$
$- \quad 0{,}63$	Das 1fache $= 0{,}833\ldots$
$63 = \frac{63}{99} = \frac{7}{11}$	Das 9fache $= 7{,}5$
	Das 1fache $= \frac{5}{6}$.

Ueber die Unzuläſſigkeit der erſten Form wird kein Zweifel ſein, denn ſie iſt unlogiſch. Die zweite iſt zwar richtig, aber ſie kann dem Schüler keine Hülfe für andere Fälle bringen. Beiläufig giebt die ſucceſſive Multiplication mit 10 eine für fähige Schüler ſehr wohl verwendbare Auflöſung. Soll z. B. der Bruch 0,324 324 ... verwandelt werden, ſo hat man

$$\begin{aligned} x &= 0{,}324\,324\,324\ldots. \\ 10\,x &= 3{,}243\,243\,243\ldots. \\ 9\,x &= 2{,}918\,918\,918\ldots. \\ 90\,x &= 29{,}189\,189\,189\ldots. \\ 99\,x &= 32{,}108\,108\,108\ldots. \\ 990\,x &= 321{,}081\,081\,081\ldots. \\ 999\,x &= 323{,}999\,999\,999\ldots. \\ x &= \frac{324}{999} = \frac{36}{111} = \frac{12}{37}. \end{aligned}$$

Recht inſtructiv ſind die 8 Auflöſungen einer und derſelben Aufgabe (S. 32—33), ſowie die mannigfaltigen Abkürzungen und Umformungen S. 75—78), in denen der Verfaſſer bekanntlich Meiſter iſt.

Die geometriſchen Aufgaben, an ſich recht gut, ſind zum Theil nicht in genügender Anzahl vorhanden. Ueber die dabei aufgeſtellten Definitionen, Lehrſätze und Regeln erlaubt ſich Referent folgende Bemerkungen: 1) Die eine Kathete des rechtwinkeligen Dreiecks heißt nur in ſo fern Baſis, als die andere das Perpendikel genannt wird. Die Bezeichnung überhaupt iſt überflüſſig und daher nur noch ſelten in neuern Schriften anzutreffen. 2) Die Sätze über den Flächeninhalt geradliniger Figuren ſind anſchaulich und zwar, wie ſich's für den vorausgeſetzten Bildungskreis gehört, mit der Vermeidung des Bruchbegriffs und der irrationalen Verhältniſſe bewieſen. Aber mit dem Paralleltrapez wird eine Ausnahme gemacht. Dies iſt ſchon an ſich nicht zu billigen, wird aber noch bedenklicher durch die Verweiſung auf die ſpäter folgende Ausmeſſung des allgemeinen Viereckes, denn wenn der Schüler nach dieſer verfahren wollte, ſo würde er die Lothe m und n zu der einen Diagonale p oder die Lothe m', n' zur andern p' ziehen und

$$J = \frac{(m + n).\,p}{2},\quad J = \frac{(m' + n').\,p'}{2}$$

aber nicht

$$J = \frac{(a + b)\,.\,h}{2}$$

finden. Für fähige Schüler jedoch würde die Vergleichung dieſer drei Reſultate immerhin nützlich ſein. 3) Die Auslaſſung der Ausmeſſung des Bildes durch Zerlegung in Paralleltrapeze können wir nicht billigen, weil ſie das Princip der Vielſeitigkeit verletzt und uns einer Gelegenheit beraubt, die Unvollkommenheit der wirklichen Meſſung aufzuzeigen. 4) Die Aus-

ziehung der Quadrat- und Cubikwurzel wird auf die Entwickelung von $(a + b)^2$ und $(a + b)^3$ gegründet. Das wird wohl unbedingt nothwendig sein, wenn man den Schüler zum Verständniß bringen will. Meine Erwartungen für ein solches sind jedoch im Allgemeinen nur gering, jedenfalls aber scheint es vorzuziehen, die Multiplication mit a vorauszunehmen, denn a ist der Haupttheil und a^2 das zuerst zu bildende Partialproduct.

---

3) Decimalrechnen und Umrechnen der alten in die neuen Maße und Gewichte für Schulen und zum Selbstunterricht von W. Fricke, Lehrer der höheren Töchterschule in Bielefeld. Bielefeld 1869 (31 S.).

Enthält zwei Hauptabtheilungen: Die Decimalbrüche und das Metersystem. Die erste beginnt wie folgt: „4,7. Vorstehende Zahl ist ein Decimalbruch. Die 4, links vom Decimalkomma, bedeutet die Ganzen und 7, rechts vom Komma, den Bruch $\frac{7}{10}$. Der Nenner des letzteren heißt 10, weil der Decimalbruch nur eine Stelle hat. Wäre er zweistellig (4,77), so würde sein Nenner 100 sein $(4\frac{77}{100})$. Hat ein Decimalbruch 3 Stellen (4,777), so heißt sein Nenner 1000 $(4\frac{777}{1000})$ u. s. w. 0,43 heißt wörtlich 0 Ganze und $\frac{43}{100}$. Es ist also der Decimalbruch die Darstellung einer gemischten Zahl, deren Bruch stets eine Zehn, Hundert, Tausend u. s. w. zum Nenner hat." Dieser Anfang, der gegen die Logik, die Sache und die Methodik sündigt, erweckt kein gutes Vorurtheil, und der weitere Verlauf ist nicht im Stande, dasselbe zu beseitigen, denn der Verf. beschränkt sich darauf, in 45 Zeilen die Regeln der Decimalbruchrechnung ohne alle Begründung aufzuzählen und eine mäßige Anzahl von Uebungsbeispielen mitzutheilen. Die beiden letzten Kürzungen auf S. 10, wo 0,382 für 0,3833 und 7,793 statt 7,7941 gesetzt wird, sprechen nicht für eine genaue Durchsicht.

Das „Metersystem" giebt die nöthigen Sacherklärungen, Gleichungen zwischen alten und neuen Maßen und Gewichten und eine nicht sehr große Anzahl von Uebungsbeispielen, von denen die einen für eine Mittelclasse bestimmt sind und ohne Anwendung der Decimalbrüche gelöst werden sollen, während die andern die Kenntniß der Decimalbrüche erfordern und eine erste Klasse voraussetzen. Abgesehen von der hierin herrschenden Confusion — Decimalbrüche, Rechnen mit Vermeidung und dann mit Anwendung derselben — ist nichts besonders zu bemerken.

---

4) Die Decimalbruchrechnung unter Zugrundlegung des metrischen Systems. Ein Leitfaden für Volksschulen und zum Selbstunterricht nebst dazu gehörenden Aufgaben bearbeitet von August Kummer, Königl. Sächs. Oberleutnant von der Armee. Dresden 1868. (79 S.)

Inhalt: Decimalbruchrechnung (S. 1—34), Aufgaben (S. 35—62), Resultate (S. 63—78), Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte (S. 79).

Von einem Leitfaden zum Selbstunterricht verlangt man, daß er die Begriffe scharf und richtig faßt und womöglich genetisch entstehen läßt und die einzelnen Sätze wohl begründet. Diesen Forderungen wird nicht überall genügt. Der Verf. ertheilt unsern Ziffern das Prädicat „arabische," fügt aber sonderbarer Weise hinzu, daß „sie oft lächerlicher Weise Deutsche genannt würden." Das Prädicat „deutsche" ist jedoch um kein Haar lächerlicher, als das Prädicat „arabische," denn die Araber haben die Ziffern ebensowenig wie die Deutschen erfunden, sondern von den Juden entlehnt. Zählen soll heißen „durch Worte ausdrücken, wie groß eine Menge gegebener

Dinge von einerlei Art ist" —, und dem gemäß wird Zahl als „Inbegriff mehrerer Dinge von einerlei Art oder Gattung" definirt; aber die Worte sind Nebensache, die Dinge brauchen nicht gegeben zu sein, sondern können auch blos gedacht werden, und die Zahl ist nicht der ganze Inbegriff.

Ganz zweckmäßig wird von dem dekadischen Zahlensystem ausgegangen und daraus z. B.

$$3{,}5482 = 3 + \frac{5}{10} + \frac{4}{100} + \frac{8}{1000} + \frac{2}{10000} \qquad (1)$$

abgeleitet; aber wenn nun gesagt wird: Der Unterschied zwischen einem gemeinen Bruche und einem Decimalbruche besteht darin, daß der Nenner eines gemeinen Bruches eine jede beliebige Zahl sein kann, derselbe aber stets unter seinen Zähler geschrieben werden muß, während der Nenner eines Decimalbruchs stets eine dekadische Zahl sein muß und nie unter seinen Zähler geschrieben werden darf," so wird statt des inneren Unterschiedes ein äußerlicher und zufälliger gesetzt und das logische Verhältniß zwischen beiden Arten von Brüchen verdunkelt, indem der Begriff des Decimalbruchs dem des gemeinen nicht coordinirt, sondern subordinirt ist, außer allen Merkmalen des letzteren noch das hat, daß sein Nenner eine Potenz von 10 ist. Auch ist es gegen den Sprachgebrauch, das Prädicat „dekadisch" auf die Potenzen von 10 zu beschränken, denn die Gegensätze von dekadisch sind dyadisch, triadisch, tetradisch ꝛc. und 382 ist z. B. ebenso gut eine dekadische Zahl wie 100. Wenn ferner der Bruch nicht blos wie in (1), sondern auch ohne alle Vermittelung

$$3{,}5482 = 3\frac{5482}{10000} = \frac{35482}{10000}$$

„gelesen" wird, so ist das ein Sprung, der wohl nicht Jedem gelingt. Das Anhängen der Null bei der Division wird ganz richtig in folgender Weise motivirt: „Dadurch, daß man noch und noch dem Reste in dem Beispiele

$$3099 : 12 = 258{,}25$$

zwei Nullen angehangen, hat man den Dividendus allerdings um 100 mal vergrößert, allein da die beiden Zahlen, 25, wiederum durch den dekadischen Nenner dividirt werden, so hebt sich diese Vergrößerung wieder auf;" aber abgesehen von der sinnentstellenden Auslassung der Ziffern 2, 5, 8 vor 25 ist der Beweis für den Autodidakten zu abstract. Schon durchsichtiger würde folgende Ableitung sein:

$$\frac{3099}{12} = \frac{309900}{1200} = \frac{309900}{12} : 100 = \frac{25825}{100} = 258{,}25.$$

Der natürlichste Weg ist jedoch der, welchen die Schüler von selbst einzuschlagen pflegen. Sind sie nämlich bei dem Reste 3 angelangt, so setzen sie:

$$3 : 12 = \frac{30}{10} : 12 = \frac{2}{10} + \left(\frac{6}{10} : 12\right),$$

$$\frac{6}{10} : 12 = \frac{60}{100} : 12 = \frac{5}{100},$$

$$3 : 12 = \frac{2}{10} + \frac{5}{100} = 0{,}25.$$

Bei der Entwickelung des Quotienten in einen Decimalbruch vermißt man den Beweis des Satzes, daß der Decimalbruch nur dann endlich wird, wenn der Nenner die Form $2^m . 5^n . a$ und zugleich der Dividend die Form $a\,b$ hat. Ebenso die Bemerkung über die Nothwendigkeit der Anzahl ihrer Ziffern. Das Verfahren auf S. 7, wo statt 0,854512 der Näherungswerth 0,855 gesetzt und gesagt wird, der Bruch sei um $\frac{1}{1000}$ vergrößert, während die Vergrößerung nur 0,00088 beträgt ist — für den Autodidakten wenigstens — zu verbessern. Die Umformung

$$36{,}814518 : 9 = 36814518 : 9000000$$

ist nicht zweckmäßig und höchst überflüssig. Die Regeln für Verwandlung periodischer Decimalbrüche in gemeine entbehren aller Begründung, und

doch ist gerade bei dieser relativ schweren Aufgabe eine solche höchst nothwendig, wenn man das Vergessen verhindern will. Störend ist hierbei auch das Versehen, daß zwei Mal 0,12181218 statt 0,12181818 gesetzt ist.

Was die Aufgaben anlangt, so ist arithmetisch an ihnen nichts auszusetzen; aber die Anwendungen enthalten ganz absonderliche Zahlen. Da erhält ein Kaufmann Waaren aus Stettin für 415 Thlr. 22 Sgr. 4,625 Pfg. ein Großhändler für 68 £. 18 sh. 6,125 d. u. s. w. was offenbar eine potenzirte Pfennigfuchserei ist. Doch würde das nicht viel schaden.

5) Das Rechnen mit Decimalbrüchen und die neue Maß- und Gewichtsordnung. Gründliche Anweisung, wie man mit Decimalbrüchen rechnet und dieselben bei den neuen Maßen und Gewichten des Norddeutschen Bundes anwendet. Ein unentbehrlicher Rathgeber und Gehilfe für Jedermann, leicht faßlich dargestellt und mit einer großen Anzahl von Uebungsaufgaben versehen von C. F. Findeisen, Inspector und Lehrer an der Handelsschule zu Gera. Gera 1870. (62 S.)

Es ist dem Verf. als ein „wahrhaftes Bedürfniß" erschienen, der Oeffentlichkeit ein besonderes Büchelchen zu übergeben, welches nicht mehr als das gerade Nothwendige enthält: Eine gründliche, leicht faßliche Anweisung zum Rechnen mit 2 Decimalbrüchen und deren Anwendung bei den neuen Maßen und Gewichten." Die Faßlichkeit ist bekanntlich eine doppelte, indem sie sich auf das Was und auf das Warum beziehen kann, Gründlichkeit aber wird man einer Anweisung für das Rechnen nur dann zuschreiben dürfen, wenn sie ihre Regeln begründet. Nun besteht die vorliegende Arbeit aus zwei Theilen, aus der Decimalrechnung und der Anwendung derselben: faßlich, ja leicht faßlich sind beide in Bezug auf das Was, aber in Bezug auf das Warum nur der zweite. Diese Faßlichkeit geht dem ersten ab, weil er nicht gründlich ist, und er ist nicht gründlich, weil er nur eine geordnete Receptsammlung mit Gebrauchsanweisung ist. Die häufigen „Erklärungen" sind nichts weiter als Beschreibungen des Verfahrens. Daher ist über den ersten Theil nichts weiter zu sagen. Der zweite Theil enthält Reduciren, Resolviren, die vier Species und die Regel-detri mit Decimalbrüchen. Die Multiplication zerfällt in folgende Abschnitte: a) Der Multiplicator eine unbenannte Zahl, b) und c) Der Multiplicator eine einfach oder mehrfach benannte Zahl, d) Einige Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung. Diese Eintheilung verstößt nicht weniger gegen die Logik als die der Farben in rothe, schwere, leichte ꝛc. oder noch bezeichnender in farbige, dreieckige, viereckige ꝛc. Der Multiplicator kann niemals eine benannte Zahl sein und ist es auch nie. In der Aufgabe: Was kosten 8 Meter, wenn 1 Meter 21 Thlr. kostet, ist der Multiplicator 8, denn die Antwort heißt vor aller Rechnung: 8 Meter kosten 8 mal so viel als ein Meter d. h. hier (21 Thlr.) 8 = 168 Thlr. Der Inhalt auch des zweiten Theils enthält nur Gewöhnliches und die Flächen und Körperberechnung ist ebenfalls nur eine Receptsammlung. Daher möchten wir das Büchelchen im Gegensatz zu dem Verfasser „für Jedermann entbehrlichen Rathgeber und Gehülfen" nennen.

6) Die Decimalbrüche. Eine populäre und gründliche Anweisung zur Decimalbruchrechnung mit 650 Uebungsaufgaben nebst Resultaten. Zunächst zum Gebrauch in Schullehrer-Seminarien, sodann aber für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von Wilhelm Adam, Königl. Seminarlehrer. Potsdam 1868. (108 S.)

Da der Wunsch des Referenten (Päd. Jahresb. XXI S. 48—50) nach einer zweiten Auflage noch nicht in Erfüllung gegangen ist, so möge nachträglich auch in diesen Blättern auf die vortreffliche Arbeit des Verfassers aufmerksam gemacht werden. Die Prädicate „populär" und „gründlich" besagen nicht zu viel. Die Darstellung ist so einfach, die Deduction so gründlich, daß der Leser nirgends einen Stein des Anstoßes findet. Die Beispiele, aus welchen die Gesetze abgeleitet werden, sind musterhaft behan-

delt und eine Menge werthvoller Auffaſſungen, beſonders in der angefügten Rechnung mitgetheilt. Zu den in dem citirten Referat aufgeſtellten nebenſächlichen Wünſchen möge hier noch einen auszuſprechen geſtattet ſein. Nach der ſchönen Unterſuchung über die Anzahl der Vorziffern und der Ziffern der Periode eines periodiſchen Decimalbruchs wird S. 27 die gute Bemerkung gemacht, daß 9 niemals als Periode auftreten kann. Dies findet ſeine Ergänzung auf S. 37, wo

$$0{,}999\ldots = 1 \qquad (1)$$

gefunden wird. Wir haben alſo den den Anfänger höchlich frappirenden Fall, daß man aus der einen Form eine andere, aus dieſer aber nicht jene herleiten kann. Es entſtehen daher die Fragen: 1) ob man nicht, von 1 ausgehend, finden könne

$$1 = 0{,}999\ldots \qquad (2)$$

und ob das Reſultat (1) nicht auf andere Weiſe gewonnen werden könne. Was die erſte Frage anlangt, ſo hat man

$$1 = \frac{10}{10} = \frac{9+1}{10} = \frac{9}{10} + \frac{1}{10} = 0{,}9 + \frac{1}{10}$$

$$\frac{1}{10} = \frac{10}{10^2} = \frac{9+1}{10^2} = \frac{9}{10^2} + \frac{1}{10^2} = 0{,}99 + \frac{1}{10^2}$$

$$\frac{1}{10^2} = \frac{10}{10^3} = \frac{9+1}{10^3} = \frac{9}{10^3} + \frac{1}{10^3} = 0{,}999 + \frac{1}{10^3}$$

u. ſ. w.

für die zweite Frage hat man

$$0{,}9 = 1 - \frac{1}{10};\ 0{,}99 = 1 - \frac{1}{10^2};\ 0{,}999 = 1 - \frac{1}{10^3};\ \ldots.$$

7) Das metriſche Maß und Gewicht und die Decimalbruchrechnung. Für den Schulgebrauch und zum Selbſtunterricht bearbeitet von F. W. Schröder, Küſter und Lehrer in Jaſſow bei Cammin in P. Ducherow 1870. (117 S.)

Der Verf. giebt zwei Curſe. Im erſten lehrt er das Rechnen mit den neuen Maßen und Gewichten ohne Anwendung der Decimalbruchrechnung, im zweiten mit Anwendung der letzteren. Der erſte Curſus aber iſt ihm gewiſſermaßen nur eine Folge des Nothſtandes und wird für die neu in die Schulen eintretenden Kinder überflüſſig. Daher beſchränkt er ſich in demſelben auf das Nothwendige und zeigt die Leichtigkeit des Rechnens mit den Metergrößen mit ihrem Parallelismus mit dem Decimalſyſtem. Dieſer Parallelismus bietet weiter die Grundlage für die Anwendung der Decimalbruchrechnung im zweiten Theile, der S. 28 beginnt. Außer dem rein theoretiſchen Inhalte, der aber immer ſofort Anwendung findet, wird noch beſonders die Regeldetri, die Umrechnung der Preiſe, die Raumrechnung und das Verhältniß zwiſchen Raum und Gewicht behandelt. Die Entwickelungen ſind ungemein einfach und darum ſehr klar, und die Beiſpiele ſehr inſtructiv und vollſtändig ausgeführt, ſo daß der Verf. als guter Führer empfohlen werden kann. Zu bemerken iſt noch, daß das metriſche Syſtem unverſtümmelt zur Anwendung kommt, indem ganz richtig geltend gemacht wird: „Wenn auch in dem Geſetz bei den Längenmaßen und den Gewichten die Zuſammenſetzung mit Hecto, bei den Hohlmaßen die mit Deka und Kilo nicht vorkommt, ſo iſt es doch gut, ſie der Analogie wegen in der Stufenleiter mit aufzunehmen. Es erleichtert dies die Ueberſicht über das Syſtem, ſowie die decimale Schreibung; ſpäter können dieſe Benennungen fortgelaſſen werden.“

8) Das Bruchrechnen in ſeiner durch die Maß- und Gewichtsordnung bedingten Umgeſtaltung. Als Ergänzung zu ſeinem Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen bearbeitet von J. Menzel. Berlin 1870. (76 S.)

Durch das neue Maß und Gewicht wird nun auch die Frage in den Vordergrund gedrängt, welche Stellung die Decimalbrüche zu den gemeinen

Brüchen einzunehmen haben. Im Allgemeinen bieten sich drei Hauptwege dar: entweder man absolvirt die Lehre von den gemeinen d. h. hier allgemeinen Brüchen und behandelt die Decimalbrüche als eine besondere Art derselben, oder man verbindet die letzteren mit den ersten, oder man entwickelt die Lehre von den Decimalbrüchen ohne Rücksicht auf die gemeinen Brüche und verallgemeinert schließlich die erstern. Der erste Weg scheint nämlich vom zweiten verschieden zu sein, indem er nur in viele kleine Abschnitte zerlegt, was dieser in zwei großen Partien durchnimmt. Eine wesentliche Verschiedenheit besteht jedoch darin, daß man über ganz andere Hülfsmittel zu disponiren hat, wenn die ganze Bruchrechnung bereits durchgenommen ist, als wenn man das Besondere dem Allgemeinen Schritt für Schritt subsumirt.

Von rein logischem Standpuncte würde der erste Weg als der bequemste erscheinen; aber es erheben sich mancherlei Bedenken. Der Verf. unserer Schrift hält für gewöhnliche Schulen den zweiten Weg für den besten, weil durch ihn die Bekanntschaft der Schüler mit den Decimalbrüchen mehr gesichert werde als durch den ersten, und weil man auf ihm die Vernachlässigung des Kopfrechnens leichter vermeide, der man bei der Betonung der dekadischen Verhältnisse leicht verfallen könne. Da er nun sein Buch für gewöhnliche Schulen bestimmt hat, so ist sein Lehrgang, so weit die Stellung der Decimalbrüche zu den gemeinen Brüchen in Frage kommt, genau bestimmt.

Wie wohl allgemein geschieht, wird vorausgesetzt, daß der Rechenschüler schon auf den vorhergehenden Stufen an Bruchausdrücke gewöhnt sei und dieselben zu verwerthen gelernt habe.

Zunächst wird der Begriff des Bruches gewonnen. Vergleicht man nun hier den Gang, nicht blos den des Verfassers, mit dem entsprechenden auf der Stufe der ganzen Zahlen, so muß man sich billig wundern, daß hier sehr viel, dort fast gar nicht gezählt wird. Der sich hier anschließende Abschnitt über das Zerlegen der Zahlen bis 100 in 2 Factoren und die Theilbarkeit der ersten 100 Zahlen gehört entweder an die Spitze oder muß bereits absolvirt sein. Die Resolutionen und Reductionen in §. 8 und 9 konnten in eben soviel Zeilen als Seiten abgethan sein. Ferner folgt das Verwandeln ganzer und gemischter Zahlen in unächte (überflüssiges Attribut!) Brüche, Verwandeln unächter Brüche in ganze oder gemischte Zahlen, Kürzen, Erweitern, Gleichnamigmachen, die vier Species, Resolviren, Reduciren und Regeldetri. Die Multiplication und Division durch einen Bruch wird abgewiesen. Natürlich nur der Form nach, denn z. B. $\frac{5}{9}$ Thlr. = (30 Sgr.). $\frac{5}{9} = \frac{30 \text{ Sgr.}}{9} \cdot 5 = \frac{(30.\ 5) \text{ Sgr.}}{9}$ ist der Sache nach Multiplication mit $\frac{5}{9}$. Besondere Eigenthümlichkeiten in sachlicher oder methodischer Hinsicht bietet das Buch außerdem nicht. Doch werden vielfache Andeutungen über die Wichtigkeit gewisser Uebungen gemacht, sämmtliche Aufgaben rationell gelöst, die Decimalbrüche dem System wohl eingefügt und deshalb die Schüler zu einem sicheren Wissen und Können geführt.

Ueber den dritten der Eingangs bezeichneten Wege spricht sich der Verf. nicht aus; daß er aber sehr nahe liegt, ergiebt sich schon aus seiner Anlehnung an das dekadische System.

9) Der Rechenunterricht in der Volksschule in seiner durch die neue Maß- und Gewichts-Ordnung bedingten Umgestaltung, dargestellt von G. Kentenich, Seminarlehrer. 2. Aufl. Köln und Neuß, 1870. (119 S.)

Der Verf. gedenkt des in der vorigen Anzeige gedachten dritten Weges. Er beantwortet nämlich (S. 82 ff.) die Frage: „Wann soll man damit beginnen, den Schüler in die Decimalbruchrechnung einzuführen?“ der Hauptsache nach folgendermaßen: „Wenn die Decimalbrüche wirklich Brüche sind, so müssen dieselben auch als solche von dem Kinde aufgefaßt werden.“ Das

ist richtig, aber es folgt daraus nicht, wie er will, daß die Decimalbrüche den gemeinen Brüchen subsumirt werden müssen. So ist es besonders gar nicht nothwendig, die zu addirenden Brüche gleichnamig zu machen, denn haben wir z. B. 0,528 + 0, 397 + 0,812 = zu bilden, so ist

$$0{,}572 = \frac{5}{10} + \frac{2}{100} + \frac{8}{1000},$$

$$0{,}397 = \frac{3}{10} + \frac{9}{100} + \frac{7}{1000},$$

$$0{,}812 = \frac{8}{10} + \frac{1}{100} + \frac{2}{1000},$$

$$S = \frac{16}{10} + \frac{12}{100} + \frac{17}{1000}$$

$$S = 1 + \frac{6}{10} + \frac{1}{10} + \frac{2}{100} + \frac{1}{100} + \frac{7}{1000} = 1{,}737.$$

Man braucht für die ganze Decimalbruchrechnung außer den Operationen mit ganzen Zahlen nur die beiden Sätze

$$\frac{1}{10^n} \cdot 10 = \frac{1}{10^{n-1}}, \quad \frac{1}{10^n} : 10 = \frac{1}{10^{n+1}}.$$

Damit sind wir mitten in das Wesen unseres Buches hineingeführt. Der Verf. hat sich nämlich die Aufgabe gestellt, Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes auf wissenschaftliche Grundsätze zurück zu führen. Zu dem Ende beantwortet er außer der genannten nachfolgende Fragen: Was ergiebt sich aus der Betrachtung des Systems zur Beantwortung der Frage: Bedarf der Unterricht unserer Volksschulen einer Umgestaltung und wie ist derselbe in Zukunft zu ertheilen (S. 12)? Was für Aufgaben wird das Volk nach Einführung des neuen Systems zu rechnen haben und welche Kenntnisse und Fertigkeiten müssen wir unsern Schülern beibringen, wenn sie später im Leben derartige Aufgaben rechnen sollen (S. 12—16)? Was ergiebt sich aus der Betrachtung dieser Aufgaben in Bezug auf die Maße und Gewichte, die in denselben zur Anwendung kommen, in Bezug auf die Art und Weise der Berechnung, in Bezug auf die Verhältnißzahlen, welche zu den Berechnungen nöthig sind (S. 16—30)? Welches ist die Aufgabe, die von der Volksschule in Folge der Einführung der neuen Maß- und Gewichtsordnung zu lösen ist (S. 30—32)? Kann nicht Manches von dem, was wir bisher beim Rechenunterricht lehrten und übten, ausfallen (S. 32 ff.)? Welcher Art sollen die angewandten Aufgaben sein, die auf der Oberstufe zur Berechnung kommen (S. 91 ff.)? Wie müssen Aufgaben gelöst und Berechnungen angestellt werden (S. 101 ff)? Man wird den Antworten nicht immer beistimmen, vielleicht auch die Art der Behandlung anders wünschen, aber man wird anerkennen müssen. daß man es mit einer wirklichen, umfassenden und wissenschaftlichen Untersuchung zu thun hat.

Die Mitte des Buches endlich bildet der Lehr- und Unterrichtsplan zur Ertheilung des Rechenunterrichts in der Volksschule (S. 35—82). Die Gliederung der unteren Stufen ist folgende: 1—100, 1—200, 1—10000, über 10000, Brüche ꝛc. Die erste dieser Stufen wird zerlegt in 1—5 und 6—10, die zweite in 1—20, 20—30, 30—40, 40—60, 60—100. Einmaleins. Zweierlei ist in diesem Lehrgange hervorzuheben: die Beschränkung des Verfassers, die sich darin zeigt, daß er das Verfahren nur in einzelnen Partien ausführlicher darstellt, und die psychologisch-pädagogischen Reflexionen, welche zur Begründung des Verfahrens angestellt werden.

Es ist zu bedauern, daß es keine pädagogische Litteraturzeitung giebt, denn nur eine solche könnte den Raum zu einer wirklichen Recension darbieten und zwar zu einer Recension, durch welche sowohl der Verf. als das Publicum angeregt würden. Das letztere können wir nur zu dem gedachten Zwecke glücklicher Weise an den ersteren verweisen.

Bartholomäi.

Litterarischer Anzeiger

zum 5. Heft des Jahrgangs 1871.

In **J. A. Wohlgemuth's Verlagsbuchhandlung (Max Herbig)** in **Berlin Linkstraße Nr. 4.** sind folgende sehr empfehlenswerthe Werke erschienen und von derselben, sowie durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Amelung, Rektor, C. E. J., Lehrgang der deutschen Sprache. 2 Auflage. 10 Sgr.

Crüger, Dr. Johannes, Christenlehre in Lebensbildern aus alter und neuer Zeit. 2 Ausgabe. 17½ Sgr.

— —, Evangelien-Büchlein. Auslegung der heiligen Sonntagsevangelien für häusliche Erbauung und Vorbereitung. 4. Ausg. 20 Sgr.

Janeke, Wilh., Episteln-Büchlein. Schriftgemäße Auslegung der heiligen Sonn- und Festtagsepisteln. 2te Aufl. 28 Sgr.

Krampe, F., Des Mägdleins Liedergarten. 2. Aufl. 222 S. 8. 1870. 10 Sgr.

Kurtz, Professor Dr. theol., Biblische Geschichte. Der heiligen Schrift nacherzählt und erläutert. 20 Aufl. 10 Sgr.

Schultze, Pastor Otto, ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. 3. Aufl. 24 Sgr.

Seeliger, R. A., der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers 4. Aufl. 7½ Sgr.

Theel, F. W., Handfibel für den Lese- und Schreibunterricht. Ausg. A. 195. Aufl. 2 Sgr. Ausgabe B. I. 19 Aufl. 2 Sgr. Ausgabe B. II. 6. Aufl. 3 Sgr. Ausg. B. III. 2. Aufl. 2½ Sgr.

— —, Lesebuch für ein- und mehrklassige Schulen. 49. Auflage. 8. Sgr.

— —, biblische Geschichten für die Unterklassen evangelischer Volksschulen. 2. Aufl. 2½ Sgr.

— —, Wandtafeln für den Lese- und Schreibunterricht mit anschaulichen Bildern. 5. Aufl. 17 Bogen Folio. 20 Sgr.

Wangemann, Dr., Schulordnung nebst Einrichtung und Lehrplan für die preuß Volksschule. 2 Theile. 1 Thlr. 12 Sgr.

Wirth, G., Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Physik. Mit 45 in den Text gedruckten Holzschnitten. 7½ Sgr.

☞ **Bei Partiebestellungen finden ansehnliche Vortheile statt.** ☜

Im Verlage von **Wiegandt & Grieben** in **Berlin** ist soeben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Wiese, L., Dr. Deutsche Bildungsfragen aus der Gegenwart. 8 Sgr.

Familienverhältnisse halber ist eine seit ca. 50 Jahren bestehende wohlrenommirte Lehr- und Pensionsanstalt für Knaben in der Nähe Hamburgs abzutreten.

Lage schön (in der Nähe eines Bahnhofs), Einrichtung zweckmäßig, Grundstück in sehr gutem Zustande. Ankauf des letzteren wird Miethe vorgezogen. Reflektanten, die über genügende Mittel zu verfügen haben, mögen sich melden in der Buchhandlung des Herrn A. Mentzel in Altona.

Verlag von **F. Riemschneider** in Wriezen. a. O.

Kurzer Leitfaden für den **Unterricht** in der **unorganischen Chemie** Für höhere Bürgerschulen bearbeitet von Dr. **Emil Rubien.**

Preis 7½ Sgr.

☞ Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Verlag von **Friedrich Vieweg und Sohn** in **Braunschweig.**
(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

Wernicke, Ad., Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung mit Uebungen und Anwendungen auf Maschinen- und Bau-Constructionen. Für den Unterricht an Gewerbe- und Realschulen, sowie zum Privatstudium für angehende Maschinenbauer und Architekten. In zwei Theilen. Erster Theil: **Mechanik fester Körper.** Mit 405 in den Text eingedruckten Holzstichen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. gr. 8. Fein Velinpap. geh. Preis 2 Thlr.

Im Verlage von **Friedrich Brandstetter in Leipzig** ist soeben erschienen und in allen Buchhandlungen zur Ansicht zu erhalten:

Studien und Kritiken
für
Pädagogen und Theologen.
Von A. W. Grube.

Neue Reihe. 8. geh. Preis 20 gr.

Die „St. Galler Blätter" (1870, No. 9) berichten über vorstehende Schrift: „Grubes schriftstellerische Wirksamkeit zielt vor Allem darauf ab, alle Seelenkräfte, Verstand, Gemüth und Willen, gleichmäßig zu entwickeln, und einseitigen, extremen Richtungen der Pädagogik entgegen zu treten und die intellektuelle Bildung mit der ästhetischen Hand in Hand gehen zu lassen. — Auch die vorliegenden gehaltvollen Abhandlungen des bewährten Pädagogen sind im gleichen Geiste geschrieben und beurkunden große Belesenheit und gründliche wissenschaftliche Bildung; es spricht aus allem gesundes, unbefangenes Urtheil, reiche Lebenserfahrung und eine wohlthuende, noble Gesinnung. Dazu besitzt Grube die selten beneidenswerthe Gabe, seine trefflichen Ansichten und Grundsätze meisterhaft, lichtvoll und lebendig darzustellen und damit den Leser zu fesseln und ihn für den Gegenstand zu interessiren und zu begeistern." u. s. w.

Im Verlag von **Hermann Gesenius in Bremen** ist soeben erschienen:

Lehrbuch
der
Englischen Sprache
von
Dr. W. Gesenius.
Zweiter Theil.

Erweiterung der Formenlehre u. Syntax. Sätze und zusammenhängende Stücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische.

Preis 25 Sgr.

Nachdem der Verfasser sich nach vielseitigen Aufforderungen entschlossen hat, diesen 2. Theil zur Vervollständigung seines früher erschienenen: „Lehrbuches für den 1. Unterricht in der Englischen Sprache", auszuarbeiten, dürfte dieses nun wohl für alle Unterrichts-Ziele genügende Lehrbuch noch größere Verbreitung finden. Von dem 1. Theile sind in dem Zeitraum von 7 Jahren nahezu drei starke Auflagen verkauft worden, dies ist der beste Beweis für den Beifall, welchen derselbe gefunden.

Denjenigen Schuldirectoren u. Lehrern, welche das Buch behufs Einführung prüfen wollen, wird jederzeit gern ein Frei-Exemplar auf directes Verlangen zur Verfügung gestellt.

Druck: Wilhelm Baensch, Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. Heft. VI.

(November — December.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Die deutſche National-Volksſchule.

Wir rühmen und preiſen, oder wir kritiſiren und tadeln unſer Volksſchulweſen, beſitzen aber trotzdem eigentlich keine Volksſchule. Es giebt in unſerm Vaterlande Landſchulen; ſie ſind in der Regel einklaſſig, ſelten zwei- oder dreiklaſſig, unter allen Umſtänden alſo Inſtitutionen, in denen der Schüler nur zu einer verhältnißmäßig ſehr geringen Bildungshöhe aufzuſteigen vermag. In den Städten haben wir Armenſchulen, die man gewöhnlich Communal- oder Volksſchulen nennt, weil man das Unrecht gern beſchönigen und verdecken möchte, das man durch die Ausſcheidung der Kinder armer Eltern aus dem Geſammtkreiſe der Jugend begeht. Neben der Volksſchule erhebt ſich die Bürgerſchule, die natürlich wegen der Berechtigung für den einjährigen Freiwilligendienſt mindeſtens eine „höhere Bürgerſchule“, d. h. eine Realſchule I. O. ohne Prima ſein muß. Iſt in der Stadt kein Gymnaſium vorhanden, ſo ſenden die mit Glücksgütern einigermaßen geſegneten Bürger ihre Söhne in dieſe Schule, die ſelbſtverſtändlich ihre eigene Elementarſchule, die ſogenannte Vorſchule hat, damit die Abſonderung der Kinder begüterter von denen ärmerer Eltern eine vollſtändige werde. Das Streben nach der ganzen Fülle der Berechtigungen läßt ein Städtchen, das mühſam eine ſogenannte höhere Bürgerſchule unterhält, nicht ruhen, bis dieſer Realſchul-Embryo ſich zu einer vollſtändigen Realſchule entwickelt hat. Es werden die größten Anſtrengungen gemacht, dieſes unausgeſetzt erſehnte Ziel zu erreichen, und da die Geldmittel vieler Communen trotz dieſes Strebens oft ſehr beſchränkt ſind, ſo wird alles zuſammengerafft für die höhere Schule und die Schule für die Armen geht leer aus. Eltern, welche nur mit Mühe einiges Schulgeld erſchwingen können, ſparen und darben in Folge deſſen, um ihre Kinder von der heutigen ſogenannten Volksſchule fern halten und ſie in die höhere Lehranſtalt ſchicken zu können. Tüchtige Lehrer ſtreben aus ſehr naheliegenden Gründen ebenfalls aus

der Ersteren hinaus und in die Letztere hinein. Für die Kinder der ärmeren Klassen giebt es nur Schulen mit verhältnißmäßig beschränkter Organisation, geringer Ausstattung mit Räumen, Lehrmitteln und Lehrerkräften. Es scheint fast, als wolle man auf dem Gebiete des Schulwesens buchstäblich Folge leisten dem bekannten Bibelworte: „Wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe; wer aber nichts hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ — In größeren Städten finden sich die Schulen für die Kinder der Armen, Realschulen und Gymnasien nebeneinander. Jede Schule hat gewöhnlich ihre eigene Vorschule, die man der Hauptschule nicht aus idealem, sondern aus sehr materiellem Grunde anzuhängen pflegt: man will nämlich in der Regel den Finanzen der ganzen Anstalt dadurch aufhelfen, daß man den an der Vorschule wirkenden Elementarlehrern Pferdearbeit aufbürdet und sie dafür hungern läßt. Da man das Gymnasium mit weitergehenden Berechtigungen ausgerüstet hat, als die Realschule I. O., oder gar ihre verstümmelte Schwester, die sogenannte höhere Bürgerschule, so sendet ein Vater im Falle unbehinderter, freier Wahl seinen begabten Sohn, der allenfalls einmal studiren könnte, in das Gymnasium, den von der Natur ärmlicher bedachten Sprößling aber in die Realschule. Natürlich fristet die Letztere unter diesen Umständen neben der Ersteren nur ein kümmerliches Dasein trotz der ihr in der Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 vorgesteckten hohen Ziele. Oft beabsichtigen zwei Drittheile der Schüler einer Realschule nichts weiter, als den Erwerb des Berechtigungsscheines für den einjährigen Freiwilligendienst, und diese „Berechtigungsjäger“ nehmen aus der Schule ein Bruchstück wissenschaftlicher Bildung mit hinüber, das nur gering angeschlagen werden kann, gleichviel ob man es vom Standpunkte der Wissenschaft oder der Anforderungen des praktischen Lebens betrachtet. Muß man auch Wiese darin beistimmen, daß jenes Bruchstück nicht als völlig werthlos betrachtet werden dürfe, so läßt sich doch nicht leugnen, daß eine mehr volksthümliche, sich unmittelbar den Anforderungen des praktischen Volkslebens anschmiegende Bildung von geringerem Umfang und größerer Vertiefung einem nicht unbedeutenden Bruchtheile unserer Jugend zu größerem Heile gereichen würde, als ein Fragment einer auf hohe Ziele hinsteuernden und darum erst in ihrer Vollendung zur völligen Geltung und zum durchgreifenden erziehlichen Einflusse kommenden streng wissenschaftlichen Ausbildung. Gymnasium und Realschule, und letztere zumal, kränkelt an diesen Berechtigungsjägern; diese ihrem Plane nach streng wissenschaftlichen Anstalten gleichen bis zu ihrer Obersecunda hinauf mit Ballast überladenen Fahrzeugen, die trotz der redlichsten Bemühungen ihrer Führer und Arbeiter nicht aus der Stelle zu kommen vermögen.

Die wissenschaftlich ausgebildeten und wissenschaftliche Bildung erstrebenden Lehrer seufzen unter der Sisyphusarbeit, die ihnen tagtäglich aufgebürdet wird, erkennen das Unwürdige ihrer Aufgabe, die zum größeren Theile auf eine Präparation für den Freiwilligendienst hinausläuft, und fühlen sich selbstverständlich in ihrer Thätigkeit von da ab erst befriedigt, wo sie diejenigen Schüler vor sich haben, welchen es wirklich darum zu thun ist, die der Anstalt vorgesteckten Bildungsziele zu erreichen. — Dem Gymnasium und der Realschule fehlt eine gemeinschaftliche Grundlage, die weiter hinaufreicht, als die bereits erwähnte Vorschule, die für beide Anstalten trotz ihrer geringen Ausdehnung auch nicht einmal eine gemeinschaftliche zu sein pflegt. Man muthet den Eltern zu, wenn ihre Söhne 9 oder 10 Jahre alt geworden sind, zu entscheiden, ob sie durch ihre Beanlagung mehr für die humanistische oder für die realistische Ausbildung prädestinirt sind, bringt die Eltern dadurch hinein in ein übles und dabei unvermeidliches Dilemma und stempelt die Aufnahme in eine wissenschaftliche Anstalt, die an und für sich von der höchsten Bedeutung für das zukünftige Wohl und Wehe des jungen Menschen ist und daher stets als eine sehr ernste Sache betrachtet werden sollte, zu einer rein willkürlichen Procedur, die nicht wenige Menschen mit ihrem Lebensglücke zu bezahlen haben.

Die ihrem inneren Wesen nach ruhelose, stets aufrüttelnde und kritisirende Großmacht Leben, die alles hinter dem grünenden Tisch Entstandene, also nicht von ihrem goldenen Baume Gepflückte, soweit es ihren berechtigten Anforderungen nicht entspricht, früher oder später zu zermalmen und in den Staub zu treten pflegt, hat auch an der durch die obengenannte Prüfungs-Ordnung festgestellten Organisation des höheren Schulwesens bereits gerüttelt. Das sogenannte Volksschulwesen blieb natürlich verschont von allen Reformversuchen; man suchte im Gegentheil den niedern Entwicklungsstand, in der es sich trotz der eifrigen Bemühungen hervorragender Pädagogen immer noch befand, zu fixiren und erhob in den berüchtigten Stiehl'schen Regulativen die jämmerlich niedrigen Zielpunkte, welche bisher erreicht wurden, gewissermaßen zum Ideal, legte daher das ganze Getriebe lahm, hemmte jedweden principiellen und sachgemäßen Fortschritt und bildete den Grund zu jener erbärmlichen pädagogischen Litteratur, die in allerlei methodischen Handgriffen und Kunstfertigkeiten den Kern der Sache sucht, über das Nebensächliche die Hauptsache vergißt und in ihrer unlogischen Halbheit und unwissenschaftlichen Breitspurigkeit einen widerwärtigen Anblick bietet. Von jeher hat die Bildung, und nur sie allein, den Werth der Bildung begreifen können. Darum haben die Gebildeten von jeher für ihre Kinder — nicht blos auf eigene, sondern auf Communalkosten gesorgt, haben von jeher, da sie

allein am Ruder ſitzen, für die Einrichtung und die zeitgemäße Fortentwicklung derjenigen Schulen, die ihre Kinder beſuchen, die nöthigen Gelder flüſſig zu machen gewußt, haben aber auch leider bis auf dieſen Tag zu viel an ſich ſelbſt und zu wenig an die gedacht, welche den Werth der Bildung noch nicht begreifen, und wenn ſie ihn auch begreifen, für die Ausbildung ihrer Kinder nicht zu ſorgen im Stande ſind. Daher die Fürſorge für die höheren Schulen und die Sorgloſigkeit und geringe Aufopferungsfähigkeit in Betreff der Bildungsanſtalten für die Schulen der armen Kinder, d. h. derjenigen Kinder, deren Eltern von der Hand in den Mund leben und ihre ganze Kraft nöthig haben, um nur in kümmerlicher Weiſe ihr Daſein zu friſten. Einſichtige Staatsmänner und tiefblickende Socialöconomen haben aber ſchon ſeit geraumer Zeit erkannt, daß Rohheit und Unwiſſenheit als die koſtſpieligſten, ja geradezu als Verderben bringende Unholde eines Landes betrachtet werden müſſen. Schon unter Friedrich Wilhelm I. wurde daher in Preußen der Schulzwang eingeführt, die Volksbildung dadurch zu einer Angelegenheit der ſtaatlichen Geſammtheit erhoben und dem Einfluſſe pfäffiſcher Selbſtſucht entrückt, welche in der Unwiſſenheit der Maſſen den ſichern Grund und Boden ihrer eigenen Exiſtenz erblickt. Dem guten Anfange folgte ein langſamer Fortgang, der zeitweilig — von 1810 bis 1840 — einem lebendigen eifrigen Vorwärtsringen Platz machte, um dann wieder in eine völlig rückgängige Bewegung umzuſchlagen. Angeſichts der drohenden ſocialen Zuſtände wird man ſich endlich, ſo hoffen wir, wieder aufraffen zu einer neuen, durchgreifenden Fürſorge für das allgemeine Bildungsweſen. — Das ſogenannte höhere Schulweſen hat bereits den reformirenden Einfluß des Lebens erfahren. Einmal hat man in allerneueſter Zeit den Abiturienten der Realſchule I. O. proviſoriſch geſtattet, Medicin, Mathematik und Naturwiſſenſchaft zu ſtudiren und damit dieſe Anſtalt in ein günſtigeres Verhältniß geſetzt zum Gymnaſium; ferner wurde durch einen Miniſterialerlaß vom 30. December 1865 eine Realſchule ohne Latein geſtattet, die man bekanntlich Realſchule II. O. nennt und die ſich mit ihren Bildungszielen möglichſt eng anſchließt an die Forderungen des bürgerlichen Lebens; endlich iſt auch verſuchsweiſe in den neuerworbenen Provinzen Preußens, z. B. in Hannover und Naſſau, den ſogenannten höheren Bürgerſchulen, dieſen nach Maßgabe der Prüfungsordnung unvollſtändigen realiſtiſchen Anſtalten geſtattet worden, den lateiniſchen Unterricht abzuwerfen. Die ſogenannte höhere Bürgerſchule macht den Berechtigungsſchein für den einjährigen Freiwilligendienſt abhängig von dem Ausfalle einer Abgangsprüfung, während dieſe wichtigſte aller Begünſtigungen am Gymnaſium und an der Realſchule I. O. durch den erfolgreichen Beſuch der

Unterſecunda, an der Realſchule II. O. durch den einjährigen Beſuch der auf einen zweijährigen Curſus berechneten Prima erworben wird. Die Möglichkeit eines derartigen Erwerbes an den Gymnaſien und Realſchulen hat für dieſe Schulen jene Uebelſtände im Gefolge gehabt, von denen wir bereits geredet haben. Dieſe Schulen ſollten ihrer eigentlichen Aufgabe zurückgegeben und die Berechtigungsjägerei ſollte dadurch ein für allemal beſeitigt werden, daß man einzig und allein denjenigen Schülern, welche irgendwelche Schule ganz durchgemacht haben, den Berechtigungsſchein für den einjährigen Militairdienſt gewährte. Durch eine derartige Beſtimmung würden alle diejenigen Elemente aus den Gymnaſien und Realſchulen ſofort entfernt, welche garnicht dahin gehören, und es würde Raum und Material gewonnen für die deutſche National-Volksſchule, die noch immer der Auferſtehung harrt. Es iſt unlogiſch und leichtſinnig zugleich, Dorfſchulen und ſtädtiſche Armenſchulen allein Volksſchulen zu nennen. Gehört nicht der Gelehrte und gebildete Begüterte auch zum Volk? Kann da von einer Volksſchule die Rede ſein, wo nur die Kinder der Landleute und der armen ſtädtiſchen Bevölkerung ſo unterrichtet werden, daß ihnen vom Baume der Erkenntniß nur ſehr geringe Gaben zufallen? Die Bauern und die ſtädtiſchen Armen ſind ebenſowenig „das Volk“, wie die Handarbeiter „die Arbeiter“ ſchlechthin. Die Verwechſelung des Begriffes Volk mit dem Begriffe Armuth iſt aber nicht allein eine unlogiſche, ſondern auch leichtſinnige Procedur. Will man denn die Geſammtheit der Ungebildeten und Unbegüterten durchaus dahin treiben, daß ſie ſich als das eigentliche Volk erfaßt, ſich von der ſtaatlichen Geſellſchaft verachtet und verlaſſen glaubt, um ſchließlich dieſer Geſellſchaft als ein zerſetzendes und drohendes Element gegenüber zu treten? Man kann durch die erwähnte Begriffsverwirrung und die ihr entſprechende unlogiſche Geſtaltung der Schulorganiſation in jetziger Zeit in der That Schlimmes anrichten, und diejenigen, welche ihre Zeit begreifen, gern für das Ganze ſtreben, Unheil abwenden, Gutes befördern mögen, ſollten daher eifrigſt dahin ſtreben, Schulzuſtänden ein Ende zu machen, die weder vor dem Forum der Vernunft, noch vor dem der Humanität und Gerechtigkeit Gnade zu finden vermögen. In meiner kleinen Schrift „Die Schule im Lichte des erziehlichen Princips, Berlin, 1869“, glaube ich nachgewieſen zu haben, was unter „Schule“ zu verſtehen iſt, und daß es im Grunde nur zwei Schulgattungen giebt und geben kann, nämlich die Volksſchule und die Berufsſchule. Die Volksſchule iſt diejenige Lehranſtalt, in welcher die geſammte ſchulpflichtige Jugend dasjenige Quantum der Ausbildung zu erreichen vermag, welches die Geſetzgebung eines Staats als Minimalforderung hingeſtellt hat, Berufsſchule diejenige

Lehranſtalt, welche für eine beſtimmte Art menſchlicher Thätigkeit präparirt. Dort wird die allgemein menſchliche, hier eine Specialbildung gepflegt, ſo zwar, daß drüben die Ausbildung durch Aſſimilation von Bildungsſtoffen erreicht wird, welche werthvoll ſind und für das Leben praktiſche Bedeutung haben, und hüben die Rückſicht auf die Geſammtbildung des Menſchen niemals ganz in den Hintergrund tritt. Die Volksſchule ſollte die Baſis für ſämmtliche Berufsanſtalten bilden, alſo eine wirklich allgemeine ſein. Nur die Kinder der ſogenannten Hefe des Volks, d. h. der ſittlich Verſumpften, dieſe wirklich im vollen Sinne des Wortes armen Geſchöpfe, ſollten in beſonderen Rettungsanſtalten erziehliche Pflege und Unterricht erhalten. Da der Staat die Jugend *zwingt*, ſich die Volksſchulbildung zu erwerben, ſo ſchickt es ſich auch für ihn, daß er dieſe Bildung ganz unentgeltlich verabreicht. Für die Berufsſchule giebt es keinen geſetzlichen Zwang, wohl aber Ausſichten auf angenehme und ehrenvolle Lebensſtellungen, ſowie auch Prämien. Sie zerfällt in die wiſſenſchaftlichen Anſtalten, Gymnaſium und Realſchule, welche beide für die geiſtige Arbeit, für den Gelehrtenberuf präpariren, völlig coordinirt ſind und den beiden Richtungen der menſchlichen Beanlagung, der idealen oder humaniſtiſchen und der praktiſch realen Rechnung tragen. Neben dieſen Anſtalten erhebt ſich die *deutſche* Schule; ſie präparirt für die Arbeit des bürgerlichen Lebens, welche keine Gelehrſamkeit und eigentliche Wiſſenſchaftlichkeit, wohl aber intellectuelle und Characterbildung, ein klares und ſcharfes Erkennen und ein möglichſt ſicheres und ſolides Können, dabei Vertrautheit mit denjenigen Wiſſensbranchen, welche ſich für das praktiſche Leben am ausgiebigſten und erſprießlichſten erweiſen, fordert. Die Schüler, welche das Abiturientexamen dieſer deutſchen Schule beſtehen, erhalten das Recht des einjährigen Freiwilligendienſtes, alſo eine Prämie, die gerade hier als allgemeiner Bildungshebel ganz vortrefflich verwendet werden kann. Die allgemeine Volksſchule bildet in ihrer Vereinigung mit der deutſchen Schule unſere *deutſche National-Volksſchule*. Wo des Staates Zwang aufhört, hat ſeine Verpflichtung ein Ende, unentgeltlichen Unterricht zu gewähren; dennoch liegt es durchaus im Intereſſe der Geſammtheit, in alle Berufsſchulen denjenigen Volksſchülern unentgeltlichen Zutritt zu gewähren, welche ſich durch Fleiß und Tüchtigkeit auszeichnen. Der Schulrath Dr. Hofmann in Berlin hat ſich dauernd den Ruhm erworben, den Grund zu einer Schule gelegt zu haben, welche dem Gebäude ähnelt, das wir beantragen. Er hätte nur ſeinen Neubau nicht *neben* der Communal- d. i. der Armenſchule errichten und ſeinem Werke eine beſſere Benennung geben ſollen. Mit dem Ausdrucke „Mittelſchule“ iſt in der That nichts geſagt; Dr. Hofmann

würde nicht auf ihn gekommen sein, wenn er principieller und radicaler vorgegangen wäre. Immerhin aber sind seine Bestrebungen als ein bedeutungsvolles, durchaus lobenswerthes Zeichen der Zeit anzuerkennen und zu rühmen.

Die innere Einrichtung unserer Nationalvolksschule entspricht im Ganzen derjenigen, die von dem Genannten vorgeschlagen ist. Niemals darf das deutsche Volk verlieren seinen idealen Sinn, seine Ergebenheit in Gott und seine Demuth vor Gott, seine aufopferungsfähige Hingabe im Dienste der Pflicht, sein Streben zum Ganzen; also gehört in unsere National-Volksschule ein Religionsunterricht, der wahrhaft religiöse Gesinnung und Thatkraft zu wecken versteht, der sich eben so entfernt hält von Autoritätsdressur wie von Aeußerlichkeit, Langweiligkeit und Frivolität. Dieser Religionsunterricht wird nicht von Geistlichen, sondern von Pädagogen gegeben und inspirirt; denn die deutsche Volksschule der Zukunft ist eben so autonom wie die freie Kirche im freien Staat. Die diese Schule beaufsichtigende pädagogische Behörde fragt nicht ängstlich, welche confessionelle Färbung der Religionsunterricht des Lehrers trägt, sondern beurtheilt ihn nach seinen Früchten, d. h. nach dem Geiste, der im Schulgange weht, nach dem Verhältnisse der Lehrer zueinander und zu ihrer Pflicht, nach dem Betragen der Schüler und der Nachhaltigkeit ihrer Strebsamkeit. Dieser Unterricht wird von dem ertheilt, der Elternhaus und Schüler am genauesten kennt, der innerlich der Concentrirteste und Reifste und auf dem Gebiete der Erziehung und der Lehrkunst seiner Stellung nach der Erfahrenste sein sollte, d. h. von dem Leiter des Ganzen. Und obgleich im Interesse völliger Gewissensfreiheit kein Elternhaus gezwungen wird, seine Kinder an dem Religionsunterrichte Theil nehmen zu lassen, so wird sich doch kein Schüler dem bestimmenden und umgestaltenden Einfluß eines Mannes zu entziehen vermögen, der dem von ihm geleiteten Ganzen den Stempel seines Geistes und seiner Ueberzeugungen ganz entschieden aufzudrücken versteht. Der deutsche Volksschüler muß ferner sich nähren durch das höchste und zugleich tiefste Produkt des nationalen Geistes, durch Erkenntniß und Uebung in seiner Muttersprache, durch eine möglichst genaue Bekanntschaft mit den herrlichsten Erzeugnissen unserer Litteratur. Und damit ihm die Gesetze und Eigenthümlichkeiten seiner Muttersprache so recht zum Bewußtsein kommen und in ihrer geistesbildenden Kraft völlig zur Geltung gelangen, ist es nöthig, daß er wenigstens eine, wenn es angeht, zwei der lebenden Culturssprachen bis zu einem Grade erlernt, der ihm den praktischen Gebrauch einer solchen Sprache ermöglicht. Denn die Hauptvölker sind heutzutage trotz der letzten Kriege solidarisch verbunden, und die germanische Race führt in Amerika ein Lebensspiel

auf, das ohne Zweifel in Kurzem mehr und mehr auf die Gestaltung unſerer Zuſtände zurückwirken wird, während andererſeits jenſeits des Oceanes ein Neudeutſchland entſteht, das in dem alten Vaterlande immer noch „die ſtarken Wurzeln ſeiner Kraft“ zu ſuchen hat und ſicherlich noch lange hier ſuchen wird. Aus rein praktiſchen Gründen würden wir daher der engliſchen Sprache für unſere Volksſchule entſchieden das Wort reden, obgleich die grammatiſche Bildung durch das gründliche Erlernen der franzöſiſchen Sprache beſſer gedeiht. Der deutſche Volksſchüler muß drittens den Grund und Boden und die Geſchichte ſeines Vaterlandes genau und allgemeine Geographie und Geſchichte ſoweit kennen, als dies zur Begründung einer allgemein-menſchlichen Bildung nothwendig erſcheint; denn er ſoll einerſeits ſein Vaterland innig lieben und andererſeits die Vorzüge anderer Länder kennen lernen, damit aus dem berechtigten nationalen Selbſtgefühle kein Nationaldünkel und aus der Werthſchätzung des heimathlichen Bodens und Lebens keine Unwiſſenheit in Hinſicht des Fremdländiſchen entſtehe. Der zukünftige deutſche Volksſchüler muß eingeweiht werden in die Geſetze und Erſcheinungen der Natur, nicht auf ſtreng wiſſenſchaftlichem, ſondern auf anſchaulich-methodiſchem Wege, und damit ſein Geiſt tüchtig logiſch geſchult werde, muß er gründlich eingeführt werden in die Elementarmathematik. Er muß ferner gut ſchreiben und vor allen Dingen tüchtig zeichnen lernen, damit das äſthetiſche Gefühl geweckt und entwickelt, das Auge und die Hand geübt, und ihm eine Fertigkeit mit in's Leben gegeben werde, die ihm in wer weiß wie vielen Berufsarten unmittelbar auch für den Erwerb zu Gute kommt. Endlich muß in der deutſchen Volksſchule der Zukunft auf die ſyſtematiſche und allſeitige Ausbildung des Körpers hoher Werth gelegt werden, damit das Geſchlecht Arbeitstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit und jenen friſchen Muth erwerbe, der theilweiſe als Product und ſicheres Zeichen einer normalen Geſundheit betrachtet werden muß. Der Geſammtunterricht muß ſich nach den als wahr erkannten Grundſätzen der modernen, naturgemäßen pädagogiſchen Praxis regeln und bewegen, mehr auf das Erkennen als auf das bloße Kennen, mehr auf ein ſolides Können als auf ein abſtractes Wiſſen hinarbeiten. Die Schulzucht muß eine ſtrenge ſein, da nur der Menſch, welcher in ſeiner Jugend Erwachſenen gehorchen lernt, ſpäter der Stimme ſeiner Vernunft und ſeines Gewiſſens zu folgen verſteht und ein wirklich innerlich freier Mann wird.

Alſo geſtalten ſich die äußerſten Umriſſe der deutſchen National-Volksſchule nach unſeren Begriffen und Grundſätzen. Zu dieſer National-Volksſchule gehört natürlich ein National-Volksſchullehrerſtand. Wir rühmen und preiſen, oder verachten und adeln unſere ſogenannten Volksſchullehrer, und doch haben wir

eigentlich eben so wenig Volksschullehrer wie eine zeitgemäße Volksschule. Wir haben vielmehr studirte Lehrer, sogenannte Litteraten, und unstudirte Elementarlehrer, die auf den Seminarien oft kümmerlich genug für ihren zukünftigen Beruf zurechtgestutzt werden. Eine tiefe Kluft scheidet also den deutschen Lehrerstand in zwei an Größe sehr ungleiche Theile. Der Litterat verachtet im Grunde seines Herzens den Illitteraten mit seiner Pädagogik und seinen methodischen Künsten; Letzterer fühlt sich dem Ersteren gegenüber vielfach gedrückt und zurückgestellt, entwickelt aus Rache nicht selten eine wirkliche Proletariergesinnung, die den gelehrten Herrn Collegen herunter zu reißen sucht und eine willkommene Handhabe findet in der vielfach vorhandenen praktischen Ungeschicklichkeit seines bevorzugten Mitarbeiters am großen Werke der Volkserziehung, der sich trotz der erwähnten häufigen Ungeschicklichkeit nichts so entschieden und so lebhaft verbitten würde, als das collegialische Entgegenkommen des pädagogischen Aschenbrödels, des Elementarlehrers. Ja, er ist ein Aschenbrödel, dieser Elementarlehrer. Es wird ihm Pferdearbeit auferlegt und Zeisigfutter dafür verabreicht. Er soll der Bildung dienen und wird doch in wissenschaftlicher Beziehung wie eine Art Bastard betrachtet, und was er an praktischer Tüchtigkeit und methodischer Geschicklichkeit voraushat, das wird an jener Seite gering oder garnicht geachtet. Will er sich herausreißen aus dieser Misère, so fehlen ihm in der Regel Zeit, Kraft und Geld, und er ist verurtheilt, zeitlebens der pädagogische dienende Bruder zu bleiben. Keine Aussicht auf ein behäbiges Leben, auf Achtung und Ehre, auf Avancement hat der Elementarlehrer, welcher fälschlich Volksschullehrer genannt wird. Und dennoch immer diese Zufriedenheit, diese Aufopferungsfähigkeit, diese Gewissenhaftigkeit und Treue der Elementarlehrer! Diese Proletarier und Karrenschieber der Bildung verdienen in der That die höchste Bewunderung! Aber es dürfte die Zeit kommen, und sie bricht theilweise schon jetzt herein, in welcher sich zu dieser Karrenschieberei Niemand so leicht mehr hergeben wird. Und dann ist nicht blos Holland, dann ist Deutschland und die ganze Welt in Noth. Bemühe man sich also ernstlich, das hereinbrechende Elend abzuwehren. Rufe man von oben her nicht selbstgefällig und gewissenlos: Après nous le deluge! Die Sündfluth kommt zuweilen eher, als man sie erwartet. Die Volksschullehrer der Zukunft müssen eine ganz gleichartige wissenschaftlich-praktische und praktisch wissenschaftliche Ausbildung erhalten; der Dorfschullehrer muß gerade so gebildet sein wie der litterarische Stadtschullehrer. Am meisten Beistimmung hoffen wir für diese unsere Ansicht bei den denkenden und vorurtheilsfreien Geistlichen zu finden. Was würden sie sagen, wenn man nur den höheren Stadtgeistlichen studiren, dem Dorfgeistlichen

aber einige Beredsamkeit beibringen und ihm eine zureichende Menge populärer Predigten, die geschente Leute verfaßt haben, einpauken wollte! Entrüstet würden sie diese Zersplitterung des geistlichen Standes zurückweisen und mit Recht behaupten, daß man nie und nirgends ein Geistlicher sein könne, wenn man nicht wissenschaftliche Bildung errungen und die Bibel nicht studirt habe. Nun, meine Herren Geistlichen, ähnlich liegt die Sache auch auf unserm Gebiete. Es kann im Grunde Niemand irgendwo ein Erzieher und Lehrer sein, der wie Ihr nicht wissenschaftliche Bildung errungen und die Menschennatur nicht gerade so gründlich studirt hat, wie Ihr Eure Bibel. Also helft uns einen wirklichen Volksschullehrerstand schaffen. Niemand sollte in Zukunft in höheren Klassen wissenschaftlichen Unterricht ertheilen, der nicht zuerst kleine Kinder zu beschäftigen und zu erziehen und das ABC zu lehren gelernt hat, und Niemand sollte in Zuknnft daran gehindert werden, von den untersten Stufen des Schulwesens zu den allerhöchsten aufzusteigen. Dann, und erst dann, wenn es wirklich also gehalten wird, giebt es in Wirklichkeit einen deutschen Volksschullehrerstand. Das Dorf bedarf vornehmlich eines tüchtig durchgebildeten Lehrers, wie es sich eines tüchtig durchgebildeten Pfarrers schon jetzt in der Regel erfreut. Gerade auf den Dörfern werden wirkliche Volksschulen in unserm Sinne noch auf sich warten lassen. Gebe man also der Dorfjugend wenigstens Lehrer, die im Stande sind, hervorragenden Geistern und eminenten Köpfen unter dieser Jugend die richtige Bahn anzuweisen und sie zu einer menschlichen Thätigkeit, die ihnen von Gottes- und Rechtswegen zukommt, zu bestimmen und vorzubereiten. — Was die Lehrerbildung betrifft, so bieten weder die Universitäten noch die jetzigen Seminarien das, was wir in Zukunft für unsere Volksschullehrer fordern müssen. Vielleicht ist es uns später vergönnt, über diesen Punkt uns des Weiteren zu verbreiten.

Mancher Leser wird uns dieses Mal, wie schon früher, dafür abstrafen wollen, daß wir uns nicht entblöden, Zukunftsmusik zu blasen und neue Zustände zu fordern, die sich morgen oder übermorgen noch nicht verwirklichen lassen. Die unangenehme Nothwendigkeit, warten zu müssen, kann uns nicht abhalten, darzustellen und zu fordern, was in näherer oder ferner Zeit nothwendig geschehen wird. Einstweilen ist zu allen diesen Dingen kein Geld vorhanden, und man gelangt daher am Schlusse einer consequenten Ueberlegung stets zu der Ueberzeugung, die der verdienstvolle Gneist recht eindringlich laut werden ließ: zu der Ueberzeugung nämlich, daß die Schulfrage eine Geldfrage ist, und daß derjenige, der allerlei Reformen beantragt, ohne mehr Geld zu fordern und, wenn er im Rohre sitzt, herbei zu schaffen, nur geschäftigen Müßiggang treibt. So lange für eine

wirklich gediegene Volksbildung kein Geld vorhanden ist, kann es natürlich keine deutsche National-Volksschule und keinen gleichmäßig wissenschaftlich und praktisch durchgebildeten deutschen Volksschullehrerstand geben. W. L.

II.

Zur Geschichte und Theorie der Strafe als Erziehungsmittel*).

Von Director M. Eiselen.

Von jeher hat man theoretisch wie praktisch die positiven Mittel der Erziehung nicht ausreichend gefunden und hat deshalb negative Mittel (Behütung und Gegenwirkung) hinzugefügt; ja man hat häufig fast den Schwerpunkt in diese letzteren gelegt. Nur diejenigen, welche mit Rousseau von der ursprünglichen Güte des einzelnen Menschen ausgehen und auch nur die Ausbildung des Menschen in abstracto ohne Beziehung auf die vorhandenen concret gestalteten allgemeinen Mächte in Staat, Kirche und Gesellschaft als Ziel im Auge haben, glauben mit der (freilich unmöglichen) Regelung aller äußern Einflüsse, mit der Erfahrung, welche man den Zögling machen läßt, durchzukommen. Im Allgemeinen hält man also an den negativen Mitteln fest und namentlich an den Gegenwirkungen im eigentlichen Sinne des Worts, die man, wenn sie mit einem Leiden des Zöglings verbunden sind, Strafe zu nennen pflegt. Ueber Begriff der Strafe jedoch, über die Breite ihrer Ausdehnung, die Tiefe ihrer Wirkung, die Art ihrer Ausübung sind die Ansichten weder jetzt übereinstimmend, noch immer dieselben gewesen. Das religiöse und nationale Element mußten hier einwirken; die Theorie und Praxis der erziehlichen Strafe stehen im Zusammenhange mit der ganzen Culturentwicklung. Im Allgemeinen ist das Gesetz wahrzunehmen, daß mit der steigenden Werthschätzung der menschlichen Persönlichkeit die Zuversicht auf die Strafe als Gegenmittel gegen alles vom Zweck der Erziehung Abweichende im Verschwinden begriffen ist, während die positiven, mitwirkenden Mächte in den Vordergrund treten; statt der Wirkung von außen nach innen erstrebt man mehr unmittel-

*) Auf unsere Bitte ist uns diese gediegene Programm-Arbeit gütigst zum Abdruck überlassen worden. D. R.

bar die Wirkung von innen nach außen. Auch die Rechtsſtrafen werden milder und der Staat entwickelt mehr und mehr ſeine erziehenden Mächte, mit denen er ſchon der verbrecheriſchen Neigung entgegenzuarbeiten hofft. Gewiſſe Strafweiſen verſchwinden ganz aus dem Staate wie aus der Erziehung oder tauchen nur als ausnahmsweiſe Roheit oder Ungeſchicklichkeit auf. So wendet ſich die öffentliche Meinung, wie der Wille des Staats immer mehr gegen die körperliche Züchtigung als Strafmittel der Jugend, ſobald ſie aus der früheſten Kindheit herausgetreten iſt. Frankreich, das freilich die ganze öffentliche Schulerziehung auf einen bedenklichen Ehrgeiz zugeſpitzt hat, will ſie gar nicht, ſo auch Rußland, wenn wir recht berichtet ſind, wenigſtens im höheren Schulweſen, auch in England iſt man ihr trotz ihres Bürgerrechts in den alten Schulen im Allgemeinen abgeneigt, in Deutſchland gilt ſie ſelbſt in der Volksſchule nur als Ausnahme, wenn auch freilich z. B. Palmer jeden Gegner derſelben unter die liberalen Schwätzer zu rechnen ſcheint und Scheibert in dem um ſich greifenden Widerwillen gegen Schulſtrafen, deſſen er ſchon 1852 die Behörden beſchuldigt, die Emancipation des Fleiſches ſieht (Pädag. Revue Dezemberheft 1852 S. 334 u. 355). Dagegen entwickelt freilich Schrader in ſeiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnaſien und Realſchulen (Berlin 1868), die von den preußiſchen Unterrichtsbehörden in neueſter Zeit mehrfach herangezogen iſt, eine andere Anſicht, namentlich ſagt er (S. 169): „Die Körperſtrafen zu einem gewöhnlichen Zuchtmittel machen heißt eigentlich nichts anderes, als ſich zu einer geiſtigen Behandlung des Kindes unfähig erklären, und entwürdigt Lehrer wie Schüler auf gleiche Weiſe.“ Im Hauſe findet man noch alle Stufen der Entwickelung von der roheſten Gewaltthätigkeit bis zur weichlichſten Zerfloſſenheit, bisweilen beide willkürlich untermiſcht. Die Theorie liegt hier in demſelben Kampfe, wie die ſtaatlichen und kirchlichen Anſchauungen.

Der engbemeſſene Raum verbietet es uns dem Wege der Geſchichte in ſeiner ganzen Ausdehnung zu folgen, wir müſſen uns begnügen an einigen Stellen zu verweilen. So ſchreiten wir zunächſt an dem himmliſchen Reich der Chineſen mit ſeinen Baſtonaden und ſonſtigen körperlichen Züchtigungen auch der Männer, nur von immer vornehmerer Hand, vorbei; aber unter den aſiatiſchen Völkern dürfen wir natürlich das Volk Iſrael nicht unberückſichtigt laſſen. Das Alte Teſtament ſtellt den göttlichen Willen der Menſchheit als ein äußeres Geſetz gegenüber, dem ſich das Individuum unterwerfen muß, ihm geht der Begriff der Erziehung in ein negatioes Zurückdrängen des Eigenwillens auf, während die poſitive Seite im Hintergrund bleibt. Lohn und Strafe auch von Seiten Gottes erſcheinen als ganz im Dieſſeits liegende Güter oder Uebel. Gemäß dem

Charakter des jüdiſchen Volkes als einer Gottesgemeinde übernimmt auch dieſes ſelbſt die ſtrenge Strafe der Erziehung. Der ungehorſame Sohn wird durch die Eltern den Aelteſten übergeben, die ihn dann der Volksgemeinde überweiſen, daß ſie ihn von ſich hinausthue und ſteinige, „daß es ganz Iſrael höre und ſich fürchte.“ Die Strafe iſt Sühne nicht nur des einzelnen Verbrechens, ſondern zugleich der ſittlichen Beſchädigung der ganzen Gottesgemeinde und ſoll auch zur Abſchreckung für andere frevelhaft Geſonnene dienen. Ein unmittelbar poſitives Element der Beſſerung iſt darin nicht enthalten. Klingen nun auch im Buche Hiob und bei den Propheten die Töne einer tieferen Auffaſſung göttlicher Zucht an, ſo enthalten doch gerade die Bücher, auf welche man ſich oft der empfohlenen Ruthe wegen beruft die Sprüche Salomo's und das Buch Jeſus Sirach, ein Element der Lohnſucht und Werkheiligkeit, das man bei der Beurtheilung der dort geltend gemachten Anſicht von der Strafe nicht außer Acht laſſen darf.

Im lykurgiſchen Staate nimmt die Erziehung natürlich an dem ganzen militäriſch-ſtrengen Charakter des Staates theil, deſſen Sache ſie weſentlich iſt. Hier gilt der unbedingte Gehorſam und die Strafe als Mittel ihn zu erhalten. Körperliche Züchtigung iſt gebräuchlich, ſie wird durch den Paidonomos, der an der Spitze des Erziehungsweſens ſteht, ſelbſt geübt oder durch die ihm von Lykurg beigeſellten Maſtigophoren (Geißelträger) oder durch die erwachſenen Jünglinge (Eirenen), welche den einzelnen Knabenabtheilungen vorſtehen. Endlich war auch jeder ältere Mann, wenn es ihm nöthig ſchien, befugt auf dieſe Weiſe in die Erziehung einzugreifen. In Athen fehlen nicht auf anderm politiſchen Hintergrunde Drohung und Schläge. Rom hatte wohl nicht nur einen ſchlägereichen Orbilius, aber der Vertheidigung der Schläge durch den ſtoiſchen Philoſophen Chryſippus ſteht, mit Plutarch übereinſtimmend, Quintilian entgegen, der keine knechtiſche Erziehung will; und Cato Cenſorius, der wegen ſeiner Sittenſtrenge bekannt iſt, behauptete, wer Frau und Kinder ſchlage, verletze die ehrwürdigſten Heiligthümer.

Das Neue Teſtament, das überall von innen nach außen wirken will, ſtellt Zucht und Vermahnung zum Herrn als den eigentlichen Inhalt der Erziehung auf und warnt die Eltern, ihre Kinder ſcheu zu machen und zum Zorne zu reizen. Mit offnen Armen und Freuden wird der verlorene Sohn aufgenommen, als ihn Noth und Reue zurücktreiben in's elterliche Haus. Dennoch kehrt das chriſtliche Mittelalter, entgegen dem urſprünglichen germaniſchen Sinne, zunächſt in ſeiner Kloſterzucht zur altteſtamentlichen Weiſe der Zucht zurück. Ihm gilt mehr die Unterordnung unter das Geſetz der Kirche als die Durchdringung mit dem göttlichen Geiſte von innen her. Nicht

ſelten allerdings rief die ſtrenge Zucht der Klöſter, welche in ihren Schulen mit knechtiſchen Strafen auch gegen die Söhne der reichſten und vornehmſten Freigeborenen vorging, eine gewaltſame Empörung unter den Schülern hervor; aber die knechtiſche Strafe fand ihren Weg in das Staatsgeſetz und dann auch im allgemeinen in die Erziehung, obgleich ſie mit dem empfindlichen Ehrgefühl im Kreiſe der Freien im Widerſpruch ſtand. Die lex Bajuwaria von 622 ahndete Sonntagsentheiligung mit 50 Stockſchlägen. Karl der Große beſtimmte, daß jeder Laie, der nicht den katholiſchen Glauben und das Vaterunſer (lateiniſch oder wenigſtens in ſeiner Mutterſprache) inne habe, durch anhaltendes Faſten und durch Geißelung geſtraft werden ſolle, Frauen nicht ausgenommen. So bekommt denn auch bald die Schule einen ganzen Apparat von ſchimpflichen und ſchmerzlichen Strafen, namentlich eine ganze Menge Arten von körperlicher Züchtigung, und es konnte nicht fehlen, daß überhaupt eine entſprechende Anſchauung ſich in die Erziehung eindrängte, auch ſoweit ſie dem Hauſe angehörte. Schon der Sachſenſpiegel (1215—1218 ſah ſich deshalb genöthigt, dem Uebermaß der Schläge zu ſteuern, indem er verbot, daß der Lehrer einem Schüler mehr als 12 Ruthenſtreiche in einer Folge geben laſſe. Walther von der Vogelweide aber proteſtirte gegen das Syſtem der Erziehung durch Schläge in ſeinem bekannten: Nieman kan mit gerten kindes zuht beherten: den man zêren (zu Ehren) bringen mac dem iſt ein wort als ein ſlac. Indeß die Sache änderte ſich nicht weſentlich. Der Knabe Luther wurde nicht nur in der Schule an einem Vormittage fünfzehn Mal mit der Ruthe geſtrichen, ſondern auch von dem ſonſt zärtlichen Vater ſo ſehr geſtäupt, daß er ihn floh und ihm eine Zeit lang gram wurde, und erfuhr auch von ſeiner Mutter eine ähnliche Härte. Luther's Zeitgenoſſe aber, Erasmus von Rotterdam ſah ſogar einen Studenten des Collegs Montagu zu Paris mit der Peitſche züchtigen und mußte erfahren, daß ſelbſt die Baccalaureen vor einer ſolchen Behandlung nicht geſichert ſeien. Uebrigens ſtellt die Berner Schulordnung von 1616 noch frei, Studenten der Philologie und Theologie mit Ruthenſtreichen zu ſtrafen.

So ſehr nun auch die Reformation auf Schule und Haus umgeſtaltend wirkte, vermochte ſie doch aus beiden nicht den harten, oft tyranniſchen Geiſt zu verbannen, um ſo weniger, als bald der friſche, das ganze menſchliche Gemüth bewegende reformatoriſche Schwung einer neuen dogmatiſchen Geſetzlichkeit Platz machte. Die neue Anſchauung unumſchränkter fürſtlicher Souveränetät überdies fand ihr Spiegelbild in jedem kleinen und kleinſten Herrenverhältniß auch in Schule und Haus. Noch im 18. Jahrhundert erſcheint die Erziehungsmethode Friedrich Wilhelms I.

seinem Sohne Friedrich II. gegenüber mit Beschimpfungen und Stockschlägen als ein charakteristisches Bild einer lange Zeit hindurch gerade in rechtschaffenen Kreisen herrschenden Richtung der Erziehung, für die auch die Aufgabe von Strafpsalmen bezeichnend ist. Hierher dürfen wir auch jene väterliche Willkür- und Gewaltherrschaft rechnen, nach welcher Mirabeau's Vater den widerspenstigen Sohn durch lettres de cachet in die Bastille sperren ließ. Es würde uns zu weit führen aus den Schulordnungen bis tief in's 18. Jahrhundert hinein diese Erziehungsrichtung in allen Einzelheiten nachzuweisen. Die immer und immer wieder verbotenen tyrannischen Roheiten der Schulmeister nicht nur, sondern das Gestattete und selbst als Regel Angeordnete lassen uns einen Einblick in die für uns fast unfaßbaren Zustände der Schulen thun. Einzelne Beispiele aus dem letzteren Gebiete mögen es erläutern. Selbst Trotzendorf (geb. 1490) kennt in seiner republikanisch gestalteten trefflichen Goldberger Anstalt Ruthe, Stock, Leyer oder fidicula, den hölzernen Esel, das Sitzen auf der Erde beim Essen, das nächtliche Schlafen vor der Kammerthür auf bloßer Erde selbst in rauher Jahreszeit, und übt es mit demokratischer Gleichheit über Vornehm und Gering unter seinen Schülern aus. Die Nordhäuser Schulordnung von 1583, welche von den Lehrern verlangt, daß sie sich des Stocks und der Ruthe nicht schämen, setzt die Zahl von Schillingen (eine besondere Art von Schlägen) oder Schmitzen mit der Ruthe auf die Hand in genaues Verhältniß zu den Fehlern im Lateinischen. Drei Fehler bringen 1 Schilling ein, 4 deren 2; bei der täglichen Repetition werden leichtere Fehler in Construction und Etymologie durch 1 Schmitz der Ruthe geahndet, gröbere durch 2, ist's gar zu arg, giebt's einen Schilling. Die Niedersächsische Schulordnung von 1585 kennt auch „gebürliche Harhusche". Besonders zeichnen sich die hessischen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts durch eine gewisse Roheit aus; die landgräflich hessen-homburgische Schulordnung von 1618 befiehlt, daß man hartnäckigen und muthwilligen Gesellen auch bisweilen einen öffentlichen Hohn anthun und sie in den Eisen oder in dem Zuchthause arbeiten lassen solle. Eine landgräflich hessische Schulordnung von 1656 erlaubt öffentliches „Behöhnen", Stellen des Schülers auf ein Bein an einem erhabenen Orte, Knieenlassen desselben, ferner ihn als Esel zu salutiren, ihm einen Hut mit Eselsohren aufzusetzen oder ihn auf die Eselsbank zu stoßen. Die Eisenach'sche Schulordnung von 1705 bringt etwas Abwechselung hinein, sie will, daß nicht immer Ruthe und Stock, sondern bisweilen auch Auswendiglernen von Psalmen und auf den Knieen sitzen lassen u. dgl. angewendet werde. 1715 ermahnt noch die Weimarische Gymnasialordnung, daß die praeceptores sich der Ruthe und des Baculs

nicht ſchämen, gleich jener Nordhäuſer von 1583. Endlich ſei noch die Schulordnung des Gymnaſiums der freien Reichsſtadt Frankfurt am Main erwähnt aus dem Jahre 1765, alſo zur Zeit von Goethe's Jugend. Nach ihr ſtanden die niederen Claſſen unter der Ruthe, während die Primani und Secundani das Vorrecht hatten, mit dem Stock „caſtigirt" zu werden, unter Umſtänden öffentlich in Gegenwart aller Claſſen. Bei „wichtigen Laſtern und Unthaten iſt auch Setzung in's Armenhaus zu harter Arbeit angedroht, und endlich nach geſchehener Ausſtoßung aus der Anſtalt auch ſpäterer Ausſchluß von den Aemtern. Von ſonſt in jetziger Pädagogik und Schulgeſetzgebung verurtheilten Strafen finden wir noch öffentliche Abbitte und theilweiſe auch Geldſtrafen, die in einer Schulordnung des Gymnaſiums zu Herford aus dem 17. Jahrhundert ebenſo claſſificirt ſind, wie die Schmitze mit der Ruthe zu Nordhauſen. Dieſe Schulordnung iſt dadurch noch bemerkbar, daß zur Bändigung rebellirender Schüler die Clavigeri (wörtlich Keulenträger oder Schlüſſelträger), kräftigere arme Schüler und die Diener öffentlicher Ordnung (publici Ministri) angewendet werden. Zur Vervollſtändigung dieſes Bildes ſtrafender Pädagogik pflegt man noch den guten ſchwäbiſchen Collega jubilacus Häuberle anzuführen, der über Art und Maß der ausgetheilten Strafen ordentlich Tagebuch geführt und nach den Angaben in Raumer's Geſchichte der Pädagogik in einer Amtsführung von 51 Jahren und 7 Monaten nicht weniger als 911,257 Stockſchläge, 124,000 Ruthenhiebe, 10,235 Maulſchellen, 7905 Ohrfeigen austheilte, der Pfötchen und Klapſe mit dem Lineal, der eine Million überſteigenden Kopfnüſſe, der Notabenes mit Bibel, Katechismus, Geſangbuch und Grammatik, der Strafe des Knieens auf Erbſen, auf dem dreieckigen Holze, des Eſeltragens, Ruthehochhaltens, der landesüblichen und ſelbſtgemachten Schimpfworte nicht zu gedenken. 1771 aber konnte noch zu Winterthur verfügt werden, daß der Stadtpräceptor Anton Reinhart vor den Magiſtrat geſtellt werden ſolle, wenn er ſich weigere, den Schüler Knuß ſelbſt öffentlich auszuprügeln. Jedenfalls müſſen wir es unter die Ausnahmen von der Anſchauung der ſo charakteriſirten Zeitſtrömung rechnen, wenn wir in den Coburger Schulordnungen von 1606 und 1626 folgende Sätze finden:

Juventus scholastica ad pietatem et diligentiam laudibus, praemiis et honesta aemulatione potius excitanda, quam increpationibus, minis et poenis impellenda. Phryges enim et asini plagis emendantur. (Die Schuljugend muß vielmehr durch Lobſprüche, Belohnungen und einen anſtändigen Wetteifer zu Frömmigkeit und Fleiß angeſpornt, als durch Scheltworte, Drohungen und Strafen angetrieben werden. Phrygier und Eſel werden durch Schläge gebeſſert.

Eine wesentlich andere Anschauung kam in die Erziehung von zwei an sich sehr entgegengesetzten Seiten: vom Pietismus und von einer mehr rationalen bezw. rationalistischen Richtung, die wir besonders in dem breiteren Strome der Philanthropisten sich bewegen sehen. Natürlich wurde auch die Stellung, welche man der Strafe anwies, und die Wirkung, welche man ihr zuschrieb, eine ganz andere. So verschieden nun auch jene beiden Richtungen sind, so haben sie doch beide das gemeinsam, daß sie das psychologische Element betonen, wie sie auch eine gewisse Richtung auf die Wirklichkeit haben (realistisches Element).

A. H. Francke stellt sich nicht auf den Boden einer abstracten Gerechtigkeit, die nur ihre bestimmte Sühne verlange, er ist ein Gegner mechanischer Strafanwendung, ihm kommt es auf die von innen her gewirkte Besserung an; deshalb will er selbst den Trotz durch Nichtbeachtung heilen und dann erst privatim ernstliche Vorstellungen folgen lassen. „Mit christlicher Gelindigkeit und freundlicher Zurede ist mehr auszurichten als mit großer Strafe." (Schulordnung der Francke'schen Stiftungen von 1702 §. 60.) „Ueberhaupt ist noch dieses zu merken. Je mehr ein Praeceptor durch die Gnade Gottes der wahren Gottseligkeit und Demuth sich befleißiget und ein kindliches Wesen an sich nimmt, je mehr Vertrauen fassen auch die Kinder zu ihm, daß er mit einer guten Vermahnung bey ihnen viel mehr ausrichten kann, als andere mit vielen Schlägen" (§. 61). Nicht viel von den Höllenstrafen, vielmehr von der himmlischen Seligkeit soll man den Kindern vorsprechen. Schulen sollen Werkstätten des heiligen Geistes sein. Francke bleibt der Hätschelei und Spielerei auf der anderen Seite gleich fern; die Maulschelle verwirft er aber ganz, schon wegen ihrer Gefährlichkeit, körperliche Züchtigung umgiebt er mit weisen Beschränkungen und Vorsichtsmaßregeln, sucht sogar, doch vergeblich, den Stock ganz zu verbannen (1710). In anderen Schulordnungen, z. B. in der gräflich Waldeck'schen von 1704, läßt sich leicht derselbe Geist erkennen, man verlangt vom Lehrer christlich väterliche Gesinnung, die es versteht Vertrauen zu erwecken, verwirft Miethlingsgesinnung, den thörichten Versuch Fleiß durch Schläge hervorzurufen u. s. w. Dieser Geist zieht denn auch vielfach in's Haus ein.

Etwa zu gleicher Zeit mit Francke erhob in Frankreich der fromme Fénélon in seiner Éducation des filles seine Stimme gegen die auf Furcht gegründete Erziehung. „Nehmt niemals", sagt er, „ohne die äußerste Nothwendigkeit eine strenge und gebieterische Miene an, welche die Kinder zittern macht. Ihr werdet sonst ihre Herzen zuschließen und ihnen das Vertrauen nehmen, ohne welches man keine Frucht von der Erziehung hoffen darf." Durch Furchterziehung bringe man sich selbst, fügt er

hinzu, um die Kenntniß der Kinderseelen, bewirke eine äußerliche Regelbeobachtung und Heuchelei. Er tadelt eine Erziehung, die nichts weiß von Freiheit und heiterem Sichgehenlassen, sondern nur kennt Unterricht, Schweigen, gezwungene Haltung, Verweis und Drohung. Das Angenehme soll sich mit dem Nützlichen verbinden, Freude und Vertrauen die Grundstimmung der Erziehung bilden, und nur erst, wenn alle anderen Mittel erschöpft sind, soll man zu Drohung und Züchtigung greifen, wie der Arzt nur in den äußersten Krankheiten jene heftigen Mittel anwendet, welche doch immer die Organe schwächen, wie Furcht den Charakter schwächt. Auch dann sollen die Züchtigungen noch immer möglichst leicht gewählt werden.

In ähnlicher Weise, nur noch mit tieferer psychologischer Begründung und häufig auf das Alterthum (Seneca, Quintilian) gestützt, stellt sich Rollin (Traité des études 1726—1728), durchaus auf religiösem Boden fußend, zur Züchtigung. Hat man gleich anfangs die nöthige Autorität gewonnen, welche außer auf Liebe sich doch auch auf Furcht gründet, die in dem unreifen Alter öfter die Stelle der Vernunft vertreten muß, so wird man zur Aufrechterhaltung der Ordnung und einer zuverlässigen Zucht selten der Verweise, fast gar nicht der Strafe bedürfen. Die knechtischen Strafen mit Ruthe und Peitsche (fouet) bessern nicht, sie drängen nur die Leidenschaften zurück, die freigelassen um so heftiger ausbrechen. Auch machen sie die Dinge, zu denen Neigung geweckt werden soll, verhaßt und rufen leicht eine knechtische Gesinnung hervor oder verhärten im Bösen. Auch ihm ist die Züchtigung gleich Fénélon ein heftig wirkendes gefährliches Arzneimittel. Weise Regeln über die Erweckung der Selbsterkenntniß bei Kindern, über den rechten Moment der Strafe und über die rechte Stimmung des Strafenden finden sich überdies bei Rollin.

Von ganz anderem Gesichtspunkte aus zieht schon im 16. Jahrhundert Montaigne gegen das Strafsystem in der Schulerziehung seiner Zeit zu Felde; weist Francke die Zöglinge auf die des Guten harrende himmlische Seeligkeit hin, so sucht Montaigne die Befriedigung im Diesseits. Er will die Classen lieber mit Blumen und Blättern als mit Fasern von blutigen Birken bestreut sehn und an die Schulwände möchte er die Munterkeit, die Freude, Flora und die Grazien malen lassen, sowie es der Philosoph Speusippus in seiner Schule gethan habe. Ihm gilt es, die menschliche Natur mit allen ihren Kräften möglichst heiter aus sich selbst zu entwickeln, nicht blos geistig und moralisch, sondern auch physisch. Aehnlich wollen Amos Comenius und Ratichius im 17. Jahrhundert beim Unterricht nichts von Zwang wissen. Keine Gewalt soll gebraucht werden, „denn was mit Gewalt eingeht, dasselbe ist gezwungen und hat keinen Bestand.“ Allen Verdruß soll man beim Lehren

und Lernen auf's höchste meiden; „denn was verdrießlich eingeht, dasselbe kann auch durchaus keinen Bestand haben.“ (Ratichius.)

Von besonderer Wichtigkeit ist aber Locke. Frühe Gewöhnung der Kinder, ihren Willen dem vernünftigen Willen ihrer Eltern zu unterwerfen, die Anfangs als Herrn und unumschränkte Herrscher derselben erscheinen, ohne darum zu vergessen, daß die Kinder mit Vernunft begabte, zur Freiheit bestimmte Wesen sind, dann eine mildere aber folgerechte Form der Leitung auf Ehrfurcht der Kinder gegründet, werden das Gebiet der Strafe sehr einschränken. Aus sehr häufig gezüchtigten Kindern werden selten vorzügliche Männer. Knechtische Strafen, namentlich Schläge, drücken das Gemüth des Zöglings nieder, so daß es sich schwer wieder erhebt. Schläge stärken nicht die nöthige Selbstbeherrschung, sondern nur die Nachgiebigkeit an sinnliche Lust und Unlust, welche doch ausgerottet werden sollen. Das sind Locke's Ansichten. Das freundliche oder kalte Betragen der Eltern und der ganzen Umgebung gegen das Kind, je nach dessen Handlungsweise verbunden mit angenehmen und unangenehmen Dingen, nicht als Lohn und Strafe, sondern als natürliche Folge, sollen das Kind die Erfahrung machen lassen, daß die gut Handelnden geliebt, die Bösen verabscheut werden. Achtung und Ansehn (reputation) ist zwar nicht das wahre Princip und wahre Maß der Tugend, es kann aber zu derselben leiten. Reicht aber doch diese Leitung und das vernünftige Zureden (Raisonniren) mit den Kindern, auf das Locke gleich Fénélon Gewicht legt, nicht aus, so muß endlich Züchtigung Nachdruck geben, aber nicht so, daß Schuld, Züchtigung, Vergebung einfach wie Dämmerung, Nacht und Morgen auf einander folgen, sondern indem die Eltern (Erzieher) die Versöhnung hinausschieben, bis vollständig angemessenes Betragen und mehr als gewöhnliches Verdienst den Fehler wieder gut machen. Für die Lüge allein bleibt der Stock vorbehalten.

Jean Jaques Rousseau, nach dem es keine ursprüngliche Verderbtheit (perversité originelle) im menschlichen Herzen giebt, nach dem man bei jedem Laster nachweisen kann, von wo und wie es seinen Eingang in das Herz gefunden hat, kennt den Begriff der Strafe nicht. „Das Kind soll nichts erlangen, weil es dasselbe fordert, sondern weil es dessen bedarf, es soll nichts thun aus Gehorsam, sondern nur aus Nothwendigkeit; folglich sind die Worte Gehorsam und Befehlen aus seinem Wörterbuche gestrichen, ebenso Pflicht und Verpflichtung; aber Gewalt, Nothwendigkeit, Ohnmacht, Zwang nehmen daselbst einen bedeutenden Platz ein.“ Das Princip der Erziehung ist eine durch Nothwendigkeit geregelte Freiheit; nur das Gesetz des Möglichen und Unmöglichen herrscht; weder durch Worte noch durch Züchtigung wird das Kind belehrt, sondern nur durch Erfahrung. Wie an

fangs die Nothwendigkeit an der Stelle der Pflicht regiert, tritt ſpäter das Nützliche als Beſtimmungsgrund ein.

Jean Paul verwirft zwar in ſeiner Levana die rouſſeauſche Erziehung durch die Erfahrung der Nothwendigkeit, ſtatt deren er den wirkenden freien Willen eingeſetzt ſehen will, aber auch ihm „wird der innere Menſch zuerſt weiß geboren wie die Neger und vom Leben zum Schwarzen gefärbt.“ Das unkindliche Wort Strafe will ihm deshalb kaum aus der Feder. „Strafe falle nur auf das ſchuldige Bewußtſein, und Kinder haben anfangs wie Thiere nur ein unſchuldiges.“ „Der ideale Preismenſch, den jeder von uns in ſich trägt, der aber zu einem Anthropolithen verſteinert auf der Erde ankommt, muß aus ſeiner Kruſte losgebrochen werden, dann wird er ſchon ſelbſt als fortwährender Hauslehrer fortlehren und die Seele ſtark und groß machen.“ Vor allem verwirft er Schandſtrafen. Selbſt die Ruthe, die den Stock in Zukunft unnöthig machen ſollte, ſoll nur einigemal „als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach bloße Drohung prediget und zurückweiſet.“ Das Kind, welches geſchlagen hat, werde allerdings wieder geſchlagen.

Göthe in der pädagogiſchen Provinz des Wilhelm Meiſter ſieht die höchſte Strafe darin, daß der Zögling ſeinem Vorgeſetzten nicht die äußeren Zeichen der Ehrfurcht entgegen bringen darf.

Baſedow, den auch Jean Paul über Rouſſeau ſtellt, und an ihn namentlich angeſchloſſen der Philanthropismus, will zwar Gehorſam, aber da er die menſchliche Natur an ſich für gut hält, ſcheint ihm frühzeitige Gewöhnung an das Gute durch freundliche Mittel verhältnißmäßig leicht. Belohnung und Aufmunterung gelten für wirkſamer als Strafe und Demüthigung. Die frühere herbe ſtrafenreiche Strenge wandelt ſich in Hätſchelei, in ein gefährliches Tändeln mit Orden, Ehrenzeichen und künſtlichen Belohnungen. Auf dem Boden der Philanthropie ſteht im Allgemeinen das Reviſionswerk des geſammten Schul- und Erziehungsweſens von einer Geſellſchaft praktiſcher Erzieher, das man gewöhnlich unter Campe's Namen anführt. Hier werden jedoch ſchädliche Triebe anerkannt, auch Zwangsmittel und Strafe, aber in möglichſt ſparſamer Weiſe, nöthig gefunden. Die phyſiſch-natürlichen Strafen Rouſſeau's zeigen nach dieſem Werke nur den Nutzen vorſichtigen Handelns, aber die moraliſch-natürlichen, z. B. Mangel an Vertrauen dem Lügner gegenüber, werden beſonders empfohlen. Die willkürlichen Strafen werden nöthig, weil die natürlichen keineswegs immer eintreten. Jedoch wirkt die Strafe nicht unmittelbar auf die Moral; Scheu vor Strafe iſt nicht Scheu vor der Sünde. Aeußerlich moraliſches Betragen, Scheinbeſſerung genügt nicht, der Charakter muß wirklich gebeſſert werden; dazu dienen die Strafen nur mittelbar. Halten ſie nur die Aeußerung des ſchäd-

lichen Triebes zurück, so schwächen sie nur, und es ist nichts gewonnen. Die Gefahren der Belohnungen sind jedoch noch größer. Gedike verwirft dieses früher selbst von ihm gepflegte Belohnungswesen ganz entschieden. Bei allseitig gut geregelten Einflüssen glaubt Campe ganz ohne Stock und Ruthe auszukommen, Villaume beruft sich darauf, fünf eigene Kinder so mit gutem Erfolg erzogen zu haben. Nur bei vorsätzlichem Ungehorsam, bei halsstarriger Widersetzlichkeit scheine körperliche Züchtigung am Platze, jedoch auch mit weiser Berücksichtigung der Charaktere, besonders aber bei Tücke, Verwöhnung, bei dem Versuche einer schwachen Seele, die Herrschaft über den Erzieher zu gewinnen, bei Gewaltsamkeit gegen andere und zur Abgewöhnung schädlicher, vielleicht gefährlicher körperlicher Angewöhnungen. Einsame Haft wird besonders für gefährlich gehalten, von Gedike jedoch bei rechter Beschränkung (für Schulen) vertheidigt. Im Allgemeinen hält es Campe für wirksamer, dadurch einen Menschen tugendhaft zu machen, daß man ihm die angenehmen Folgen des Guten, als daß man ihn die unangenehmen Folgen des Bösen empfinden läßt. Auch Pestalozzi will Besserung von innen her.

Kant, nach dem der Mensch von Natur weder moralisch gut noch böse ist, überhaupt von Natur kein moralisches Wesen, aber, man dürfe sagen, mit ursprünglichen Reizen zu allen Lastern, in den ihn gegen den Trieb der Vernunft anregenden Neigungen und Instinkten, Kant will die Natur unter die Regeln der Vernunft gebracht haben, dann werde sie gut; nur durch Regellosigkeit werde sie trotz der in ihr liegenden Keime zum Guten verdorben. Die moralische Cultur müsse sich deshalb auf Maximen, nicht auf Disciplin gründen; diese verhindere nur Unarten, jene bildeten die Denkungsart. Anfangs träten diese Maximen dem Kinde freilich als ein ihm gegebenes Gesetz entgegen, dessen Billigkeit es aber einsehen müsse. Es sind Schulmaximen, denen es nicht ungestraft ungehorsam sein darf. Später wandeln sich die Schulmaximen in Maximen der Menschheit und gewinnen subjective Gewalt. Erst herrscht absoluter, dann freiwilliger auf Vertrauen gegründeter Gehorsam, endlich die Pflicht. Bei dem Kinde darf selbst unachtsame Uebertretung des Gebotes nicht ungestraft bleiben, aber es darf nicht nach Strafe und Lohn seine Handlungen regeln lernen, sondern nach jenen zu Grunde liegenden Maximen, sonst wird aus ihm ein Mensch, der nur strebt, möglichst gut durch die Welt zu kommen. Entschieden erklärt sich Kant gegen das sklavischmachende Brechen des Willens, gegen erzwungene Abbitten und das Küssen der Hand, welche eben mit der Ruthe geschlagen hat. Auf diesem Boden bewegt sich auch August Hermann Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts (1805), aus denen auch für die Eintheilung der Strafen viel Gutes zu entnehmen ist.

So kommen jener ältere Pietismus und diese rationale Richtung darin überein, daß sie auf die Erziehung das Hauptgewicht legen, ausgehend von dem idealen Keime, den sie in der menschlichen Natur finden, oder den sie mit Hülfe der göttlichen Gnade in dem Menschen glauben erwecken zu können. Rousseau mit seinem künstlich-natürlichen Erziehungssystem steht etwas außerhalb dieser beiden Richtungen, doch war er von wichtigster tiefanregender Bedeutung. Sowohl das alttestamentarische Sühneprincip, das sich zu einem vollständigen jus talionis (Wiedervergeltungsrecht) ausbildet, als auch das politisch-gesetzliche System z. B. eines Valentin Trotzendorf treten zurück, die Strafe ist nur Besserungsmittel und nimmt eine untergeordnete Stellung ein gegen die unmittelbar positive Charakterbildung. Das drückt sich denn auch in den Unterrichtsgesetzgebungen bis in die neueste Zeit aus, bald mehr auf jenem frommen, bald auf mehr rationalem Boden. Die Kurfürstlich sächsische Schulordnung von 1773 sagt Cap. IX. §. 2: Es ist ein großer Irrthum, wenn man eine gute Zucht vornehmlich oder ganz in scharfem Zwang oder Strafe sucht, die wahre Zucht, welche dem Sinne der heiligen Schrift und den Vorschriften der weisesten Männer des Alterthums gemäß ist, besteht in drei Stücken: §. 3 Bildung der Gesinnung; §. 4 Einrichtung und Anstalten zur Gewöhnung zum Guten; §. 5. Das dritte und letzte ist, daß man den Vergehungen, wozu sie (die Jugend) ihr Alter sehr geneigt macht, vorbaue, und so sie sich gröblich vergehen, sie dafür so strafen, daß sowohl sie selbst für das Künftige, als auch andere für böse Thaten dadurch gewarnt werden *). Die österreichischen Schulordnungen aus der Zeit von Maria Theresia und Joseph II. sind ganz in dem Geiste des Philanthropins gehalten, nicht ohne Neigung zu jenem auch dort wahrgenommenen Belohnungssystem und mit dem papiernen Surrogat der Straf- und Schandbücher zur verstärkteren Beschämung. Auf Gymnasien soll die körperliche Züchtigung ganz, auf Volksschulen möglichst verschwinden. Auch nach Beseitigung aller aufklärerischen Einflüsse (1804) bleibt im Allgemeinen dieser Geist festgehalten, nur daß Ehren- und Schandbücher wieder außer Credit kommen. Durch die Verfügungen preußischer Behörden vom allgemeinen Landrecht an zieht sich die Anschauung hindurch, daß die Strafe nur Besserungsmittel, daß die Aufgabe der Erziehung Charakterbildung sei (1819 Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über Verfassung des Schulwesens), daß der Lehrer, mit herzlicher Liebe und väterlichem Wohlmeinen, die Eigenthümlichkeit jedes Zöglings berück-

*) Noch 1830 vertritt Dr. Anton Bauer die Warnungstheorie im Strafrechte des Staates, in dem gleichnam. Buche.

sichtigend, das Ehrgefühl abstumpfende Strafen meiden und bei der körperlichen Züchtigung mit weiser Beschränkung verfahren solle. Ja es zeigt sich eine immer größere Abneigung gegen die körperliche Züchtigung selbst in der Volksschule. Es läßt sich das leicht aus den von Wiese*) zusammengestellten Verordnungen und Gesetzen für das höhere Schulwesen in Preußen und aus Stiehl's Centralblatt nachweisen. Die Strafe ist nur eine traurige Nothwendigkeit, eine Ausnahme. „Je seltener und in je geringerem Maße eine Schule genöthigt ist zu strafen, desto besser ist's mit ihr bestellt." Es wird nicht verkannt, daß unpassend angewendete Strafe, indem sie ein Uebel beseitige, ein anderes hervorrufen könne. Wohl betont eine Ministerialverfügung vom 21. Mai 1861, daß die verletzte sittliche Ordnung Genugthuung verlange, im Allgemeinen wird aber selbst dieser Grund wenig hervorgekehrt, namentlich nur bei Entfernung von der Schule. Denselben Zug würden wir finden, wenn wir auf die andern deutschen Schulgesetzgebungen hinblickten. Daraus läßt sich überhaupt ein Schluß bilden auf die Stellung, welche man der Strafe in der Erziehung zuweist, mit dem Unterschiede nur, daß dem Hause die früheste Erziehung der vorwaltend sinnlichen Lebensperiode anheimfällt, und daß im Hause eine so zusammengesetzte Ordnung nicht vorhanden ist als in der Schule, daß also einerseits mehr Aufforderung zu sinnlicher Gegenwirkung vorhanden ist, andrerseits ein wichtiges, Strafen hervorrufendes Moment, eben die allgemeine Ordnung, in den Hintergrund tritt. In Frankreich ist im Schulwesen die körperliche Züchtigung verbannt, man wendet sich überhaupt, wie erwähnt, vorwaltend an den Ehrtrieb; auch die englische Auffassung haben wir schon angedeutet. In den alten englischen Schulen hält man durchaus an dem Sühnegedanken fest. „Die Strafe ist dort nicht Mittel, das Vergehen für die Zukunft zu verhindern, sondern Sühne für das Vergangene. Der Bestrafte büßt durch diese Strafe nicht die persönliche Achtung ein, vielmehr wird dieselbe dadurch gewahrt, daß man sich dem Gesetz unterwirft, gleichsam um das durch das Vergehn aufgehobene sittliche Gleichgewicht wieder herzustellen." (Wiese.)

Nachdem wir nun so einen schnellen Ueberblick über die historische Entwicklung bis auf unsere Zeit genommen und namentlich auch die pädagogische Gesetzgebung in Betracht gezogen haben, wird es geeignet sein, auch den jetzigen theoretischen Bestand zu prüfen. Es handelt sich dabei 1) um den Begriff der Strafe und ihre Stellung in der Erziehung, 2) um Art und

*) Abth. 1 S. 163 ff und S. 134. Namentlich wird auch der polizeiliche Charakter der Strafen verworfen.

Maß der Strafe, 3) um die Vollstreckung, 4) endlich wird ein Grenzgebiet zwischen den Polizei- und Rechtsgewalten des Staates und der Erziehung in Haus und Schule nicht übergangen werden dürfen.

1. Begriff der Strafe und ihre Stellung in der Erziehung. Die herzoglich Sachsen-Gothaischen Schulordnungen von 1642 bis 1685 verlangen, so oft sich ein bekanntes Unglück zutrage, oder die Kinder selbst dergleichen treffe, solle man sie auf die Sünde weisen, mit Anzeige, daß Gott also um derselben willen strafe. Zeller (Lehren und Erfahrungen u. s. w.) will nicht dulden, daß der Erzieher von Naturereignissen spreche, er solle vielmehr von göttlichen Strafgerichten sprechen, wobei beide die deutlichen Lehren des Neuen Testamentes übersehen und die göttliche Gerechtigkeit in äußerlichster Weise auffassen. Aber brächte auch wirklich die göttliche Weltordnung eine so unmittelbare und äußerlich wahrnehmbare Sühne mit sich, so würde das nicht auf die Erziehung passen, die jedenfalls nur ein unvollkommenes Abbild der göttlichen Weltordnung ist. Thomasius (de institutionibus juris divini) sagt mit Recht: „Jene Strafe, welche nur auf die Sühne wegen des Vergehens allein hinzielt, trägt den Charakter der göttlichen Strafen, weil der Mensch niemals bei der Verhängung einer Strafe auf das vorausgegangene Böse hinblicken soll, sondern seine Absicht auf ein zukünftiges Gutes richten.“*) Auch der berühmte Rechtslehrer Anselm Feuerbach tadelt die Verwechselung von Strafe und Züchtigung, die sich bereits Plato im Georgias zu Schulden kommen lasse. Nicht Strafe (Uebel des Leidens wegen eines Uebels der That**), sondern Züchtigung, deren Zweck in der Zukunft liege und für deren Nothwendigkeit die gesetzwidrige Handlung nur Gelegenheitsursache und Erkenntnißgrund sei, gehöre in die Erziehung. „Wir züchtigen die Kinder, erregen ihren Schmerz und suchen sie dadurch wenigstens zur Legalität dauernd zu bestimmen, daß wir ihnen den Schmerz, der die illegale Handlung begleitet, als eine nothwendige Folge nach Naturgesetzen vorstellig machen und hierdurch den Gedanken in ihnen zu erwecken suchen, daß jener Schmerz, den ihnen ein freies Wesen zufügt, eine ebenso nothwendige Naturfolge böser Handlungen sei, als z. B. der Schmerz des Verbrennens, wenn das Kind seine Hand in's Feuer streckt. Eine jede seiner unsittlichen Hand-

---

*) Illa poena, quae solum tendit ad expiationem propter delictum tantum, ad species poenarum divinarum pertinet, quia homo nunquam debet in puniendo spectare solum malum praeteritum, sed semper reflectere ad bonum aliquod futurum.

**) Malum passionis ob malum actionis.

lungen begleiten wir daher, wenn wir consequent sind, mit Züchtigungen, und dieses giebt dann endlich den Schein, als wenn die Handlung selbst nothwendiger und hinreichender Grund des Uebels sei, das Kind daher durch die Züchtigung gestraft werde.“ Aber auch Feuerbach faßt dabei das Wesen der Erziehung nicht genau in's Auge; denn die Erziehung als solche kann nicht blos auf dauernde Legalität hinzielen, damit wird sich der Staat im Allgemeinen begnügen müssen, der ja auch förmliche Gesetzbücher aufstellt und für jede Uebertretung ein bestimmtes Maß von Strafe festsetzt. Der Staat muß die Auflehnung gegen das Gesetz durch das Leiden dessen, der sich auflehnt, in ihre Nichtigkeit zurückweisen und wenigstens äußerlich die Unantastbarkeit des Gesetzes zur Darstellung bringen. In die Erziehung aber kommt nur insofern ein Element der Legalität, als sich ein Gemeinschaftskreis der Erziehung bildet, namentlich in der Schule. Aus religiösen Gründen jedoch glaubt man häufig in der Erziehung den Sühnebegriff aufrecht erhalten zu müssen und bringt ihn wohl in Zusammenhang mit der Lehre von der Erbsünde, als ob für diese überhaupt in der Erziehungsstrafe eine Sühne zu finden sei, während doch der Lehre von der Erbsünde nur die Lehre von der Erlösung entspricht, durch welche die Sühne der allgemeinen Sündhaftigkeit erreicht ist, an der dann jeder durch die Taufe in die Gemeinschaft mit Christus Getretene theilnimmt. Auch von dieser Seite her würde der Sühnebegriff in der Erziehungsstrafe keine haltbare Stütze finden. Die Erziehung hat es immer nur mit der im Einzelnen heraustretenden unsittlichen oder gegen die allgemeine Ordnung verstoßenden Handlung zu thun, nur gegen diese kann sie sich mit ihren Gegenwirkungen wenden wollen; aber, wenn sie auch dadurch die verletzte Gemeinschaftsordnung immer wieder herstellt, ihren Zweck als Erziehung erreicht sie so lange nicht, als es ihr nicht gelingt, die Triebe des Kindes zu regeln, die niederen den höheren, dem Sittengesetz unterzuordnen (Kant), den natürlichen Menschen wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln (Hegel); denn daß, ganz allgemein ausgedrückt, tugendhafte Mündigkeit oder sittliche Freiheit das Ziel der Erziehung sei, darf man wohl als allgemein zugestanden ansehen. Mit der Abschreckungstheorie, die wohl hie und da noch einmal wie ein verlaufenes Gespenst umherspukt, nachdem man sie in der Rechtsphilosophie längst begraben hat, glauben wir nicht noch abrechnen zu müssen; sie gehört nur in den pädagogischen Belagerungszustand, wo an die Stelle der Erziehung die Nothwehr getreten ist, dem auch die Bestrafungen auf's Gerathewohl angehören.

Der entschiedenste Gegner der Strafen als Erziehungsmittel ist Schleiermacher, ihm sind sie überhaupt nichts Pädagogisches, weil sie keine unmittelbar sittliche, den Willen in reiner Weise

bestimmende Kraft haben, sie gehören nach ihm vielmehr dem gemeinsamen Leben an, in dem sie ihren Ursprung und Zweck haben (S. 737), und selbst auch mit Bezug auf das gemeinsame Leben möchte aus rein ethischen Principien betrachtet nichts zum Lobe derselben gesagt werden können. Im Hause haben sie nach seiner Ansicht gar keine Stelle. Auch Beneke ist der Ueberzeugung, daß man gar keiner Strafen und Belohnungen bedürfte, wenn die Erziehung in allen Punkten fehlerlos von statten ginge. Die Norm des Sittlichen besteht nach ihm in der Angemessenheit der Motive zur allgemeingültigen Schätzung der Werthe: für alle Verhältnisse, in Bezug auf welche ein Eingreifen und Umwandeln oder auch nur ein Gesinntsein möglich ist, sollen die Motive in dem Kinde richtig ausgebildet werden, d. h. der Natur der Sache gemäß, Belohnungen und Strafen aber geben stets anderweitige Motive hinzu oder solche, die der Sache fremdartig sind, mithin die wahre Natur der Verhältnisse eher verdecken und verfälschen. Nur in zwei Fällen läßt er sie mit möglichster Einschränkung zu: 1) wo die von der Sache selbst bedingten Motive noch gar nicht oder nur unvollkommen aufgefaßt werden können, 2) wo diese Motive durch ein übermäßig starkes Entgegengesetztes verdunkelt oder zurückgedrängt werden.

Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik findet, daß Schleiermacher in Verwerfung der Strafen zu weit gehe, und schreibt wenigstens denjenigen Strafen, welche die Kraft und das Gedächtniß des Willens zu stärken geeignet sind, eine positive sittliche Bedeutung zu. Die Erziehung habe weder die Aufgabe, noch die Macht, die im Kinde vorhandenen sinnlichen Antriebe ganz zu zerstören, sondern nur sie den höheren Interessen unterzuordnen und dienstbar zu machen. Da nun im Kinde nächst den sinnlichen Antrieben nur das Gefühl persönlicher Autorität und Liebe zu einiger Kraft entwickelbar sei, so müsse man die letzteren der Sinnlichkeit entgegenstellen. Lasse man nun auch anfangs das Gefühl der Furcht vor der Strafe als sinnliches Motiv zur Erzeugung des Gehorsams mitwirken, so verschwinde es bei richtiger Behandlung doch bald hinter der Autorität des Befehlenden und des Befehles, und es werde, ohne daß die Sittlichkeit gefährdet worden, möglich sein, später die höheren Interessen rein und allein als Motive dastehen zu lassen. Uebrigens stütze sich die Drohung der Strafe nur scheinbar auf sinnliche Motive, in der That auf das Gefühl der Autorität, und es sei möglich, sie so auszuüben, daß nicht sowohl die Sinnlichkeit gezüchtigt, sondern vielmehr das Gewissen geweckt werden solle. Die sittlichen Nachtheile, welche Schleiermacher von allen Strafen unzertrennlich halte, rührten nur von der falschen Anwendung derselben her.

Auch Rothe bekämpft Schleiermacher, der gleich Fichte Furcht

und Hoffnung nur als sinnliche Motive behandle, während sie doch sittlich seien, sobald sie aus dem Absehen auf den sittlichen Zweck als solchen, und zwar nicht blos als individuellen, sondern ebenmäßig auch als universellen entspringen. Strafen und Belohnungen hätten es allerdings in irgend einem Maße mit der Sinnlichkeit zu thun, aber so, daß sie ihr ausdrücklich entgegenwirkten. Sie führten so der Persönlichkeit einen Zuwachs an Macht über die Sinnlichkeit zu. Die von der Sinnlichkeit naturnothwendig noch beherrschte kindliche Persönlichkeit verstehe noch keine andere Sprache. Zugleich offenbare sich auch in der Strafe der Ernst des sittlichen Gebotes und seiner imponirenden Macht, mit der jeder Kampf vergeblich; und endlich mache das Kind durch Strafen und Belohnungen die Erfahrung, daß die Erfüllung einer gewissen Forderung an sich nicht sein Vermögen übersteige, wie es sich gern einreden möchte u. s. w.

G. Baur will durch Belohnung und Strafe den Zögling die Erfahrung machen lassen, daß nur demjenigen Genuß zukomme, der seiner Pflicht genügt habe, und daß die Verletzung des Gesetzes am Verletzer sich räche; freilich müsse dazu das Gesetz selbst zu wirksamem Bewußtsein gebracht werden.

Herbart unterscheidet Strafen der Regierung und der Erziehung (Zucht). Jene habe nur den Zweck, Ordnung zu schaffen, theils zur Vermeidung des Schadens für andere und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; theils zur Vermeidung des Streits als Mißverhältniß an sich; theils endlich zur Vermeidung der Collision, in welcher die Gesellschaft zum Streit sich genöthigt sehen würde. Wende sie nun dabei außer ihren anderen Maßregeln: Aufsicht und Drohung nebst Liebe und Autorität als Hülfe im Gemüth — den Druck an, welcher Unlust erzeugt (die Strafe), so wolle sie nur als Macht empfunden werden, und ihre Strafen und ihr Lohn wollten nur, gleichviel auf welchem Wege, das verdiente Quantum von Wohl und Wehe erwidern. Die Zucht hingegen, welche Charakterstärke der Sittlichkeit zum Zwecke habe und nicht sowohl ein aus vielen Maßregeln und einzelnen Acten Zusammengesetztes, als vielmehr eine continuirliche Begegnung sei, bediene sich nur dann und wann der Strafe zum Nachdruck als einer wohlgemeinten Warnung, indem sie derselben möglichst den Charakter natürlicher Folgen menschlicher Handlungen gebe. Neuen Regungen gegenüber vermöge die Strafe wohl durchzudringen, nicht aber entschiedener Neigung gegenüber mit Ueberlegung bewaffnet. Dann helfe auch nicht einmal Abschneiden der Gelegenheit, sondern nur Aenderung des Gedankenkreises. Waitz hat nur den Begriff von Zucht und Regierung umgetauscht, stimmt sonst im wesentlichen ein. So erhalten wir denn etwa hauptsächlich dieses Resultat, daß es eine doppelte Art Strafe gebe: 1) die Regierungs-

ſtrafe, um die Ordnung zu erhalten und die verletzte herzuſtellen, 2) eine Erziehungsſtrafe, die aber nicht ohne weſentliche Hülfen im Gemüthe beſtehen kann. Die erſte weiſt Schleiermacher mit logiſcher Folgerichtigkeit aus dem eigentlichen Erziehungsgebiete, die zweite aber verflüchtigt ſich unter der Hand, indem ſie nur als ſymboliſcher Träger oder Begleiter des ſittlichen Inhalts erſcheint, welchen möglichſt unmittelbar wirken zu laſſen die Aufgabe der Erziehung iſt. So ſind wir aus dem negativen Gebiete der Gegenwirkung in das poſitive der Mitwirkung hinübergeführt. Ein eigenthümlicher Gegenſatz findet ſich zwiſchen Fénélon, Rollin und Rothe, jene beiden ſchrieben der Furcht, wie ſie durch die Strafandrohung und Strafe ſelbſt hervorgerufen wird, eine Schwächung des Charakters, Rothe einen Zuwachs an Macht über die Sinnlichkeit zu, Schleiermacher ſtimmt mit jenen beiden überein, und er hat nur dann Unrecht, wenn wirklich das Motiv der Furcht nicht in der Seele haften bleibt. Für die Strafe zur Erhaltung der Ordnung würde es feſtgeſtellte Beſtimmungen oder Geſetze geben müſſen, da doch nicht erſt durch die Strafe die Exiſtenz des Strafbaren dürfte erfahren werden.

Uebrigens vermiſcht man Verſchiedenes mit der Strafe, was nicht dorthin gehört. Weder die Maßregeln des Druckes gegen die Kinder in der erſten Lebensperiode, denn hier fehlt das Bewußtſein von Unrecht, noch die Nöthigung, einen angerichteten Schaden zu erſetzen, noch den Zwang zu einer nöthigen, aber unterlaſſenen Leiſtung kann man Strafe nennen. Auch nicht, wenn, wie Campe anführt, ein Kind durch Schläge gezwungen wird, eine nöthige Arzenei einzunehmen, oder eine gefährliche körperliche Gewohnheit zu beſeitigen; in dem Falle hat man nur den phyſiſchen Zweck im Auge, ohne an Wiedervergeltung des Ungehorſams u. dgl. zu denken.

Ein unbeſchränktes Recht der Eltern über ihre Kinder giebt es innerhalb der chriſtlichen Welt nicht mehr, ſo iſt auch das Strafrecht derſelben beſchränkt; im Falle, daß Eltern ihre Kinder mißhandeln, ſchreitet der Staat für die Kinder ſogar ein;*) aber aus der Erziehungspflicht geht auch die Strafbefugniß der Eltern hervor. Uebertragen ſie die Erziehung ihrer Kinder anderen Perſonen, ſo übertragen ſie damit auch die Strafbefugniß. Bei einem ſolchen rein privaten Verhältniß kann natürlich durch Zuſtimmung beider Theile noch eine engere Grenze gezogen werden, ſo daß die Eltern ſich ein gewiſſes Gebiet allein vorbehalten. Liegt die Erziehung im weſentlichen in der Hand der Kirche, ſo wird die Kirche die Strafbefugniß auf ihre Organe übertragen; iſt die Erziehung Staatsſache, ſo verleiht der Staat

*) Vgl. z. B. Strafgeſetzbuch des Norddeutſchen Bundes §. 221.

die Befugniß und beschränkt sie nach seinem Gutdünken. Immer aber wird für den einzelnen Erzieher und Lehrer auf das elterliche Verhältniß zurückgegriffen werden müssen, das nur durch die öffentliche Ordnung der Schule in besonderer Weise bestimmt wird, durch welche ein gesetzliches Element in die Erziehung kommt, das der rein häuslichen Erziehung weit ferner steht.

2. Art und Maß der Strafe. Nach dem Sühnebegriff kann es nur ein Maß der Strafe geben, das Wiedervergeltungsrecht (jus talionis): wie groß die Verletzung war, so groß muß auch die Vergeltung sein. Das kann mechanisch äußerlich genommen werden, nur nach der erscheinenden Handlung abgemessen, oder nach dem inneren Grade der Schuld, der von dem Grade der Einsicht und manchen anderen Umständen und von den Beweggründen abhängt. Nach dem ersten Maße ist das Versäumen oder die ungenügende Anfertigung einer Arbeit unter allen Umständen gleich zu beurtheilen, nach dem zweiten handelt es sich um Befähigung und Kenntniß; nach dem ersten ist eine Lüge eine Lüge, nach dem zweiten giebt es, wie wir später sehen werden, eine große Mannigfaltigkeit auf diesem Gebiete. Das abstracte Wiedervergeltungsrecht mit seinem Auge um Auge, Zahn um Zahn läßt sich nicht durchführen, so finden wir denn bei den alten Deutschen die Währgelder. So etwa sieht auch Palmer (a. a. O. S. 322) die körperliche Züchtigung als das allgemeine Ersatzmittel an, wie das Geld als Ersatz für alle sonstigen Verkehrsmittel gilt, und allerdings ließe sich hier eine große Mannigfaltigkeit nach Schwere und Art der Strafe zustande bringen, und eine gewisse Einfachheit des Verfahrens wäre herbeigeführt. Indeß so einfach wird sich die Sache doch nicht regeln lassen; schon von Alters her ist die körperliche Züchtigung von edlen und frommen Männern bekämpft (wir haben die Belege oben gegeben), wird jetzt sogar in allen Schulgesetzgebungen als ein äußerstes Mittel angesehen und bleibt im allgemeinen auf die erste Periode frühester Kindheit zurückgedrängt. Wir werden also nach Eintheilungsgrundsätzen der Strafen suchen müssen, um so mehr, wenn uns die pädagogische Strafe nicht sowohl Sühne als Besserungsmittel ist.

Das (Campe'sche) Revisionswerk unterscheidet: 1) physisch-natürliche, 2) moralisch-natürliche, 3) ganz arbitrarische oder 1) natürliche oder nothwendige, 2) positive oder willkürliche, 3) vermischte, d. h. halbnatürliche und halbpositive. Niemeyer läßt richtig die erste Classe fort. In den physisch-natürlichen Folgen liegt allerdings auch ein Gesetz, und die Magenschmerzen des Kindes, das zu viel gegessen, oder den Schaden, den sich der Unvorsichtige zugezogen hat, werden wir gewiß benutzen, um der Unmäßigkeit und dem Mangel an Vorsicht entgegenzuarbeiten, aber als Strafen können wir sie nicht betrachten; das Eintreten

solcher Folgen wird auch immer von manchen zufälligen Umständen abhängen, und die Vermeidung derselben wird mehr klug als sittlich machen. Niemeyer nennt also nur: 1) der Natur nachgeahmte oder gemischte, 2) rein positive. Diese gemischten Strafen sind diejenigen Folgen der Handlungen, welche eintreten würden, wenn überhaupt in der Welt die moralischen Verhältnisse und Wirkungen sich rein ausprägten, zum Theil solche, welche fast unwillkürlicher Ausdruck des sittlichen Urtheils von Seiten des Erziehers sind, also z. B. die kältere oder freundlichere Miene, das kältere oder freundlichere Wort des Erziehers und die entsprechende Behandlung. Der Reinliche, sagt er ferner, werde in angenehme Gesellschaft gezogen, der Schmutzige ausgeschlossen; dem Verträglichen, Nachgebenden, Gefälligen verschaffe man oft frohe Gespielen, den Entgegengesetzten lasse man einsam oder entferne ihn aus der Gesellschaft; der im Kleinen Pünktliche werde über mehr gesetzt, dem Unachtsamen werde nichts anvertraut; den Ausschwätzer entferne man, dem Verschwiegenen vertraue man manches; der Lügner finde keinen Glauben, dem Wahrhaften erlasse man Beweise; dem Listigen zeige man Mißtrauen, dem Offenhandelnden unbedingten Glauben; den Bescheidenen muntere man auf, den Zudringlichen, Unverschämten beschäme man; der Fleißige und Thätige nehme an Vergnügen und Erholung Theil, der Träge entbehre der Erholung; wohlgebrauchte Freiheit verschaffe Ansprüche an größere, mißbrauchte rufe Einschränkung hervor; wer anderen boshaft wehe thut, lerne aus Erfahrung, was wehe thut; wer anderen eine Grube gräbt, falle selbst hinein, der Freudenstörer entbehre Freude. In dieser Weise will Beneke alle Strafen eingerichtet sehen, die sich so genau wie möglich an die aus der Sache selbst hervorgehenden Motive anschließen müssen. Jedenfalls gehört zur Durchführung eines solchen Systems, daß man die Regelung aller Verhältnisse in den Händen hat. Irrthümlich rechnet Niemeyer auch Zeugnisse über Fleiß und Betragen, Versetzung oder Nichtversetzung in eine andere Klasse hierher, denn damit ist das Gebiet von Lohn und Strafe ganz verlassen. Die positiven (Lohn- und) Strafmittel sind nach Niemeyer solche, deren Zusammenhang mit der Handlung lediglich in dem Willen des Erziehers gegründet ist. Sie beziehen sich „auf die beiden wichtigsten Triebfedern der Seele: Hoffnung und Furcht, die sich wieder auf gewisse ursprüngliche Triebe gründen, namentlich a) den Trieb nach sinnlich oder geistig angenehmen Empfindungen, nach Wohlsein und Glückseligkeit und Verabscheuung des Gegentheils, b) auf den Trieb nach Achtung und Ehre".

Kant unterscheidet physische Strafen, welche in Verweigerung des Begehrten und in besonderen Strafzufügungen bestehen, schreibt ihnen und den verwandten Belohnungen aber

das Hervorrufen einer indoles servilis und mercenaria zu (eines ſclaviſchen Charakters und einer Miethlingsgeſinnung) — und moraliſche Strafen, die auf der Neigung geehrt und geliebt zu werden fußen, der man durch Beſchämung, durch froſtige, kalte Begegnung Abbruch thut.

Faßt man den Begriff der Strafe nur einigermaßen ſtrenger, ſo bleiben nur die ſogenannten poſitiven Strafen als ſolche übrig, die man mit Schleiermacher am beſten unterſcheidet 1) als Strafe durch körperlichen Schmerz, wohin jener nicht nur die körperliche Züchtigung, ſondern auch die Hemmung der Sinnlichkeit oder eines Theiles derſelben, z. B. durch Entbehrung, rechnet, 2) Strafen, die ſich auf den Thätigkeitstrieb beziehen, 3) Freiheitsſtrafen, 4) Strafen, die an den Ehrtrieb anknüpfen. Daß ein feſter ſittlicher Charakter nicht aus Furcht vor körperlichem Schmerz, vor Entbehrung eines Genuſſes oder der Freiheit ſelbſt eine Handlung thun oder unterlaſſen darf, erfordert keine weitere Ausführung. Daß eine auf den Thätigkeitstrieb bezogene Strafe, die durch Arbeit ſtraft, allgemein auch in der pädagogiſchen Geſetzgebung verurtheilt iſt, ſteht feſt. So lange endlich die Ehre ein ſo ſchwankendes Gut iſt, wie jetzt, würde man ſtets fürchten müſſen, durch Verſtärkung der Neigung ſeinen eigenen Werth von einem ſo ſchwankenden Werthmeſſer abhängig zu machen, das Weſen des Zöglings von Grund aus zu verfälſchen. Hebt alſo nicht ein mit dieſen Strafen verbundener ſittlicher Factor über die in ihnen liegenden Gefahren hinaus und macht in dem Gemüthe des Kindes ſelbſt den Ernſt der ſittlichen Ordnung geltend, ſo ſchwächen ſie allerdings, wie ſchon Fénélon ſagt, den ſittlichen Organismus, ſtatt ihn zu ſtärken. Auch was Rothe beibringt von der durch die Strafe zu erweckenden Einſicht, daß das für unmöglich Erklärte an ſich nicht unmöglich ſei, wird nur bei ſehr geſchickter Anwendung Wahrheit haben. Es erſcheint demnach die Strafe, wie Schleiermacher richtig bemerkt, als ein mehr oder minder bedenkliches Vertheidigungsmittel der gemeinſamen Ordnung,*) deſſen man allerdings nicht entrathen kann, weil es nicht möglich iſt zu warten, bis eine andere Weiſe entdeckt iſt, bei der Jugend die Störung des gemeinſamen Lebens zu hindern. Der ſittliche Factor, den die Strafe möglichſt deutlich zur Geltung bringen muß, auf den ſie das leichtſinnige Kindergemüth aufmerkſam

*) Darauf läuft es auch etwa hinaus, wenn Schrader a. a. O. S. 170 von der Körperſtrafe ſagt: „Sie iſt eine empfindliche Mahnung zur Botmäßigkeit, nicht empfindlich in dem Sinne, daß ſie in beſonderer Schwere auferlegt werden dürfte, um durch den körperlichen Schmerz zu wirken, ſondern durch den körperlich geführten Beweis, daß der betreffende Schüler nöthigenfalls zum Gehorſam, zur Sitte und zur Beſcheidenheit gezwungen werden könne, und daß das Geſetz immer noch ein Mittel beſitze, um den Widerſtand zu brechen.“

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

machen will, ist die sittliche Mißbilligung des Erziehers, in dem sich die gegenwirkende sittliche Ordnung wie in einer Personification zur Geltung bringt. Damit ergiebt sich denn auch, daß, wo unmittelbare Einwirkung dieser sittlichen Mißbilligung ohne das gewissermaßen materielle Substrat der Strafe möglich ist, dieselbe auch allein angewendet wird; da man nun annimmt, daß mit steigendem Alter auch dieses feinere Gefühl steige, nehmen die Strafen eben damit ab sowohl dem Grade als der Art nach: körperliche Züchtigung steht auf der untersten, die schon mehr in das bürgerliche Leben hinübergreifende Freiheitsstrafe auf der obersten Stufe, und endlich die Ausweisung aus dem bestimmten sittlichen Gemeinschaftskreise. Andererseits freilich hängt die Größe der Strafe offenbar mit der Größe der Schuld zusammen, mit steigender Einsicht steigt die Schuld, die Steigerung der Einsicht hängt aber mit dem reiferen Alter zusammen, also müßte die Strafe mit dem fortschreitenderen Alter härter werden. Beides widerspricht sich nothwendig, wenn man es nach seiner äußeren Erscheinung auffaßt, und der Widerspruch ist auch auf diesem Gebiete nicht zu lösen. Ebenso geräth man in Widerspruch, wenn man die Hartnäckigkeit des Fehlers und die Verdorbenheit der Gesinnung eine Steigerung der Strafe herbeiführen läßt. Vom Standpunkte der äußeren Sühne hat man Recht, das Wiedervergeltungsrecht (jus talionis) will es so; ist die Strafe aber Besserungsmittel, so hat man Unrecht.

Trotz und hartnäckige Lüge sind gewiß schlimme Fehler, sie sind es auch, denen in den Schulordnungen und in den pädagogischen Theorien oft die schlimmsten Strafen zugedacht sind. In Bezug auf den Trotz traf aber schon Francke das Richtige. Nichtbeachtung des Trotzigen ist das sicherste Gegenmittel. Im Trotz liegt ein gewisser Beweis von Willensstärke, die Absicht, seine Widerstandskraft einer anderen Kraft gegenüber geltend zu machen; wird nun dieser Kraftaufwand durch Nichtbeachtung gegenstandslos, so fällt er in sich selbst zusammen. Erfährt der Trotzige dadurch die Nichtigkeit seines sich in falscher Richtung bewegenden Willens, daß dieser gar nicht als vorhanden angesehen wird, so wird er die vergebliche Anstrengung aufgeben, und dann ist der Boden für sittliche Mißbilligung und Verständigung geebnet; während am hartnäckigen Trotz alle Strafen wirkungslos scheitern und eine tiefgehende Verbitterung des ganzen Wesens hervorbringen können.

So richtet auch gegen hartnäckige Lüge die Strafe nichts aus, und es zeugt nur davon, daß man einen solchen Lügner ganz aufgegeben hat, wenn man ihn wirklich behandelt, wie nach einer Disciplinarscala, auf deren oberster Stufe körperliche Züchtigung vor der Lehrerconferenz steht, ein so schweres Vergehen behandelt werden müßte. Einer ersten eigennützigen Lüge

darf man wohl (mit Herbart) auf's strengste entgegentreten, um sie durch tief eingreifende Schmerzen der innersten Seele verhaßt zu machen, bei einem Gewohnheitslügner richtet man damit nichts aus, auch nicht dadurch, daß man alle moralischen Folgen seiner Schuld mit möglichstem Druck auf ihn fallen läßt, sondern man muß durch das wachgerufene Bewußtsein von dem allwissenden und wahrhaftigen Gotte bei dem Kinde die Wahrhaftigkeit selbst hervorrufen und Sehnsucht nach der mit Unwahrhaftigkeit nicht bestehenden Achtung guter Menschen wie nach der Möglichkeit, sich selbst zu achten. So ließe sich auch an der Faulheit die Machtlosigkeit der Strafe zeigen, wo nicht Interesse und Thätigkeitstrieb geweckt werden können. Je tiefer ein Fehler eingewurzelt ist, desto weniger reicht Strafe gegen ihn aus, wie man einen Baum nicht entwurzelt dadurch, daß man ihm die Zweige verschneidet.

Nur an der Lüge möchten wir noch zeigen, wie unendlich schwer es jedenfalls wäre, mit rechter Wiedervergeltung in Strafform zu verfahren. Namentlich lebhaftere Kinder scheiden die Gebilde ihrer Einbildungskraft nicht streng von der Wirklichkeit, da ihnen das Verhältniß der Sprache zu den Dingen noch nicht hinreichend klar ist; solche Erfindungen gelten aber oft als Lüge. Ihren Beweggründen nach ist aber auch die eigentliche Lüge außerordentlich mannigfaltig, es sind: 1) Furcht vor Strafe, 2) der Wunsch sich eine Beschämung zu ersparen, 3) Mitleid und Gemeingeist, also sittlichen Gesinnungen verwandte Beweggründe, 4) Eitelkeit und Leichtsinn, 5) Eigennutz, 6) positive Bosheit. Ferner kommen besondere Umstände in Betracht: Alter und Einsicht, ob die Lüge hergebrachten gesellschaftlichen Gewohnheiten entspringt oder bei feierlichen Gelegenheiten ausgesprochen wird, bei denen man besonders Offenheit erwarten muß, ob sie in plötzlicher Uebereilung oder planvoll vorbedacht geschieht, ob sie leicht eingestanden und offen zurückgenommen oder hartnäckig festgehalten und vertheidigt wird, ob sie die erste, zweite Lüge oder ob sie Gewohnheitslüge ist.*) Wie sollen wir nun dieser Mannigfaltigkeit verschiedenartiger und verschiedengradiger Verschuldung mit dem rechten Strafmaße folgen?

Es hat sich allerdings eine Strafscala für die Schule gebildet vom einfachen Verweis durch geschärfte und feierlichere Formen desselben, Nachsitzen und Nacharbeiten, Carcer (in oberen Classen) zu körperlicher Züchtigung (in unteren Classen) aufsteigend, gipfelnd endlich in Entfernung von der Schule, aber nur, wo man ganz vom Wege abirrte, ist man darauf gekommen, ein Schulstrafgesetzbuch auszuarbeiten, das den Lehrer zum Richter macht. Wieviel weniger könnte man dem Hause

*) Vgl. Waitz.

dergleichen zumuthen! Die Entfernung aus der Schule hat man übrigens schon in den alten Schulordnungen wie die Abtrennung eines schadhaften Gliedes zur Vermeidung ansteckender Einflüsse betrachtet,*) sie fällt aus der Pädagogik heraus; man erklärt durch sie die Unmöglichkeit der weiteren Erziehung unter den gegebenen Verhältnissen. Verstoßung aus dem Elternhause würde niemand für eine pädagogische Maßregel ausgeben wollen.

Aendert sich sogar der Begriff des Strafbaren innerhalb jenes sittlichen Grundcanons der zehn Gebote im Laufe der Zeit, wieviel mehr in anderen gleichgültigeren Beziehungen. Das Gleiten, Schleifen oder „Tschindern" auf dem Eise, Schlittschuhlaufen, Schneeballwerfen, Baden, Ballspielen u. s. w. wird keine Erziehung mehr verbieten, sondern mit gewissen Vorsichts- und Anstandsmaßregeln umgeben, sogar empfehlen; daß sich Schüler mit einander pöbelhaft gemein machen, wenn sie sich unter einander Du anreden, wie das eine Gymnasialordnung Joseph's II. annimmt, würde heutzutage nicht mehr angenommen und deshalb nicht verboten werden, auch „Schillinge" und „Plätze" für das „barbare loqui" (Deutsch reden) auf dem Spielplatz kennt kein Gymnasium mehr, wenn man auch hie und da auf anderen Anstalten von den natürlichen Bedingungen der Erziehung abirren und danach auch den Begriff des Strafbaren verfälschen mag.

3. Die Vollstreckung der Strafe. Wenn die Jesuiten namentlich die körperliche Züchtigung möglichst von einem außerhalb des Ordens stehenden Corrector vollziehen ließen, hatten sie von ihrem die Persönlichkeit überhaupt nicht achtenden Standpunkte aus und namentlich im Dienste ihrer Ordensklugheit Recht, sonst ist dieser Grundsatz für Haus und Schule jetzt ganz verworfen. Wir wollen weder im Hause den strafenden Bedienten, noch in der Schule den strafenden Büttel: der Erzieher selbst soll strafen. Nur für die Schule dehnen wir den Begriff dahin aus, daß wir die Gemeinschaft der Lehrer bisweilen als strafende Macht eintreten lassen; auch im Hause läßt sich eine solche weitere Gemeinschaft der Eltern, der Familie denken.

Es bleiben nun noch die Fragen nach der Zeit der Strafe und nach der Stimmung des Strafenden und endlich einige andere Umstände zu erwägen. Wann soll man strafen? Im allgemeinen soll zwischen Strafverhängung und Ausführung keine lange Zeit verstreichen, aber die Zeit muß lang genug sein, um dem Zögling Muße zur Selbsterkenntniß, dem Strafenden zur Verbannung jeder persönlichen Leidenschaftlichkeit zu gewähren. Die Gefahr, daß Strafe als Rache erscheine, muß durchaus ver-

*) Leges Scholae Goldbergensis 1563. Die Brieger Schulordnung von 1581 sagt: Sic in hujus literariae Reipublicae corpore ut totum salvum sit, quod est pestiferum amputetur.

mieden werden. Das macht die meiſt im Augenblick ertheilte körperliche Züchtigung ſo gefährlich. Andererſeits darf die Länge der dazwiſchen liegenden Zeit nicht den Zuſammenhang zwiſchen Vergehen und Strafe vergeſſen laſſen. Für die mehr in das Rechtsgebiet übertretenden Strafen der Schule mag einiger Aufſchub nichts ſchaden. Vielleicht auch iſt Aufſchub zu wünſchen, um zu ſehen, ob nicht mittlerweile im Gemüthe des Zöglings ſich ein ſolcher Umſchwung vollzogen habe, daß man der Strafausführung überhaupt enthoben iſt, mit anderen Worten, ob nicht die bloße Strafandrohung genügt. Auch wird man die Strafe aus Rückſicht auf den Unterricht ſelbſt, der nicht geſtört werden ſoll, oft bis nach Beendigung der Stunde verſchieben müſſen, namentlich körperliche Züchtigung.

Die Stimmung, in der man ſtrafen muß, iſt offenbar eine ſolche, welche die ſittliche Mißbilligung am deutlichſten zum Ausdruck bringt, weder Zorn noch Kälte, ſondern eine Stimmung, gemiſcht aus der Liebe zum Zögling und dem Unwillen über das Vergehen. Der Apfel ſoll bei der Ruthe ſein, ſagt ein altes Sprichwort, damit allerdings wohl die nachher wieder eintretende Aeußerung der Liebe bezeichnend. Logau verlangt, Strafe ſoll ſein wie Salat, der mehr Oel als Eſſig hat. Die rechte Stimmung wird oft ſchwer zu treffen ſein, künſtlich läßt ſie ſich nicht erzeugen und, nur äußerlich angenommen, möchte ſie alle Wirkung bei den Zöglingen verlieren.

Von großer Wichtigkeit iſt endlich noch, namentlich in Schulen, die Rückſicht auf die Umgebung, um welche ſich die abſtracte Gerechtigkeit allerdings nicht bekümmert, damit iſt nicht etwa der Abſchreckungstheorie das Thor eröffnet, ſondern nur dieſes gemeint: Die Strafe darf keine Parteinahme der Genoſſen (Geſchwiſter im Hauſe) für den Geſtraften, ſie darf keine Schadenfreude derſelben hervorrufen, darum niemals mit Hohn begleitet ſein, ſie darf nicht die jugendliche Friſche und Offenheit in einer ſolchen Erziehungsgenoſſenſchaft hemmen oder gar zur Heuchelei und Augendienerei verleiten. Manche ungeſchickte Straf- und Erziehungsweiſe erzieht ein feiges Geſchlecht von Angebern, die allerdings nicht ganz identiſch ſind mit jenen lupi, bajuli, corycaei, custodes, observatores, monitores, circatores, censores alter Schulordnungen, zum Theil aber auch ſchon in jenen vorgebildet.

Die Schwierigkeiten auch in dieſer Beziehung ſind nicht zu verkennen.

4. Endlich dürfen wir das Grenzgebiet zwiſchen den Polizei- und Rechtsgewalten im Staate und der Erziehung in Schule und Haus nicht übergehen. Daß Schule und Haus nicht wechſelſeitig noch nachſtrafend die Wirkung der Strafe vermehren, daß ſie aber auch nicht gleichgültig gegen ſolche

Acte in ihrem Verhältniſſe zu einander bleiben können, leuchtet ein; ſie müſſen eben ethiſch ihre Wirkungen in vertrauensvoller Ergänzung zu vertiefen ſuchen. Aber die pädagogiſche Strafe, die in ſich ſelbſt ſchon oft einen bürgerlich rechtlichen Charakter annimmt, wird auch von den bürgerlichen Gewalten ſelbſt angerufen, dafür liegen uns ſowohl frühere Verordnungen aus dem Großherzogthum Heſſen, aus Naſſau (1846 und 1850) und Kurheſſen, als auch Verfügungen preußiſcher Behörden, namentlich eine ſolche der Regierung zu Frankfurt a. O. vom 28. Februar 1866 vor. Das preußiſche Strafgeſetzbuch vom 14. April 1851 hatte in § 42 verordnet: „Wenn ein Angeſchuldigter noch nicht das 16. Lebensjahr vollendet hat und feſtgeſtellt wird, daß er ohne Unterſcheidungsvermögen gehandelt hat, ſo ſoll er freigeſprochen und in dem Urtheil beſtimmt werden, ob er ſeiner Familie überwieſen oder in eine Beſſerungsanſtalt gebracht werden ſoll.“ *) Daran anknüpfend nimmt nun die Regierung die Mitwirkung der Schule in Anſpruch, ſofern von den Eltern oder Vormündern der Contravenienten keine paſſende Züchtigung erwartet werden kann. Das Verfahren iſt gewiß richtig, wenn dem elterlichen Hauſe bezw. der Schule ihr pädagogiſches Recht bleibt und ihnen nicht zugemuthet wird, eine Execution nur in fremdem Auftrage und nach fremdem Maßſtabe zu vollziehen. Das letztere müßten Haus und Schule als ihrem inneren Weſen durchaus nicht entſprechend abweiſen. Es liegt zugleich aber auch darin das Eingeſtändniß der Staats- und Rechtsgewalten, daß es ihnen nicht blos auf eine äußere, ſondern möglichſt auf eine innere Sühne, auf eine Aufklärung dunkler Einſicht, auf eine Kräftigung des ſittlich ſchwachen Willens, auf eine richtige Beſtimmung des falſch beſtimmten Willens ankommt.

Auch dem Staate iſt ſein Strafrecht nur eine traurige Nothwendigkeit, und wenn er in der Strafe auch nur die Herſtellung der verletzten ſittlichen Ordnung in ihrer äußeren Erſcheinung im Auge hat, ſo ſucht er doch der Nöthigung zur Strafe möglichſt vorzubauen und die Strafe ſelbſt ſo einzurichten, daß ſie zugleich Beſſerung hervorbringt. Auch der Staat legt einen hohen Werth auf die poſitiven Mittel ſittlicher Erziehung; er befördert ſie, wo ſie in privaten Händen liegt, er nimmt ſie ſelbſt in die Hand. Nicht zur Zeit der ſtrengſten Strafen ſehen wir die öffentliche Sittlichkeit am höchſten ſtehen, ſondern zur Zeit der beſten öffentlichen Ordnung und der feſteſten ſittlichen Grundſätze. Was aber vom Staat gilt, gilt gewiß von der Erziehung, und es bleibt noch heute die Francke'ſche

*) § 56 des Strafgeſetzbuches für den Norddeutſchen Bund hat dieſen Paragraphen mit geringen Veränderungen, hauptſächlich aber mit Feſtſetzung des Termins von 12—18 Jahren wiedergegeben.

Grundanschauung richtig und was Schleiermacher sagt: Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt.*)

III.

Erinnerungen und Anregungen.

Von Dr. Eduard Dürre.

(Schluß).

Wenn ein Director nach langjähriger Erfahrung, soweit nämlich seine wissenschaftlichen Studien ihm gestatteten, sich in der Direction gründliche Erfahrungen zu erwerben, zu einem solchen Bekenntnisse gelangt, so kann man sich denken, wie es mit planmäßiger Durchführung des Schulplanes stand; und noch dazu in einer so bewegten Zeit, als die Jahre von 1806 bis 1812, wo der russische Krieg begann, darboten. In den Worten des Programms von 1812 S. 47 „durch den Drang der Umstände und durch den Zeitgeist, welcher ältere Formen lieber zerstört, als sie zu verbessern sucht, hat sich“ u. s. w. zeigt sich der conservative Director den neueren Einrichtungen gegenüber, welche allerdings viel gemüthliche Lehrerdämmerei zerstörten, aber dem Prinzip des wahren Humanismus mit Ausbildung aller Geisteskräfte Eingang verschafften. Jene obigen Worte waren in Bezug auf die sowohl in Berlin als Köln bestehenden Singechöre geschrieben, welche beim Gottesdienst oder bei Leichenbegängnissen auch wohl vor den Häusern ihre vierstimmigen Lieder für Geld und gute Worte hören ließen und aus armen Gymnasiasten mit einiger Stimme sich rekrutirten. In den Gymnasien bestand sonst kein Gesangunterricht. Da indessen der Dr. Ritschl als ächtes Thüringer Kind ein hübsches musikalisches Talent besaß, so bestimmte wahrscheinlich er den Director einen facultativen Gesangunterricht im Gymnasium in Stunden einzuführen, die ohnehin durch die vielartigsten facultativen Gegenstände und durch den Confirmandenunterricht zersplittert waren.

*) Auch hiermit finden wir Schrader im Einklang, wenn er a. a. O. S. 30 sagt: „Das oberste Gesetz des Erziehers lautet: Liebe den Zögling und wecke Liebe in ihm, denn beides fällt ebenso zusammen, wie frei sein und frei machen. Nicht herrschen sondern schaffen, nicht äußerlich befehlen sondern leiten, nicht strafen sondern bessern, nicht die vergeltende Gerechtigkeit üben sondern den Zwiespalt und Unfrieden in Liebe aussöhnen, das ist seine klare und doch so schwer zu wandelnde Bahn, dies das einfache und in seiner Anwendung so mannigfache Verfahren, mittels dessen er seinem Streben den Erfolg, den Ergebnissen seines Thuns einigen Werth und sich selbst die Freudigkeit des Berufslebens sichert.“

Schon im Programme vom Dezember 1805 zur „Gedächtnißfeier der Wohlthäter" heißt es: „Unser Herr Chordirektor Lehmann wird die stiftungsmäßige Trauermusik aufführen, und außerdem noch eine von dem Herrn Zelter componirte Cantate vortragen. Letztere wird von mehrern Mitgliedern der Zelterschen Singakademie, . . . in Verbindung mit der bei unserm Gymnasium neuerrichteten Singanstalt, die dem Herrn Dr. Mann und Herrn Dr. Ritschl, Lehrern des Gymnasiums und der damit verbundenen Schulen, ihr Dasein verdankt, gesungen werden. An diesem Gesangunterricht nahm ich mit meiner starken Altstimme auch Theil, so wie an dem Wohlthäterfest als deklamirender Groß-Sextaner. Merkwürdig, daß ich mich durchaus nicht mehr des Gedichtes erinnere, welches unter dem Titel „der Eigensinnige" im Programm als mein Festbeitrag bezeichnet ist. Gäbe mir Jemand den Anfang des Gedichtes, so würde ich es wahrscheinlich bis zu Ende hersagen können. In dem Osterprogramm von 1806 S. 62 wird gesagt, daß Dr. Mann in Verbindung mit Dr. Ritschl während des Sommerhalbjahres mit mehreren Gymnasiasten und Schülern wöchentlich zwei Singeübungen in den Morgenstunden von 7—8 Uhr in der „neuerrichteten Singeanstalt" gehabt und dabei Choräle und Motetten eingeübt habe. „Diese Stunden sollen mit dem Sommer wieder anfangen," waren also im Winter ausgesetzt und blieben, wahrscheinlich wegen des Krieges, ausgesetzt. Denn am Wohlthäterfest 1809 führt „Assessor" Zelter mit der Singakademie eine von ihm selbst componirte Cantate auf, zu der Dr. Mann den allerdings trübseligen Text geliefert. Nach dem Osterprogramm von 1808 hat Dr. Ritschl (Mann wurde unterdessen Prediger) seit März mit 40 Schülern aus allen Klassen zweimal wöchentlich Choräle und andere Stücke ernsten Stils eingeübt. „Um aber sämmtliche Schüler daran Theil nehmen zu lassen, sollen diese Singeübungen, als ein nothwendiges Stück, nun in den Lectionsplan aufgenommen werden. Das Ganze kann wegen der großen Schwierigkeiten, ..., freilich nur langsam gedeihen, aber die herrliche Wirkung wird nicht ausbleiben und der vereinte Eifer von allen Seiten wird ihm Sicherheit und Festigkeit gewähren. Uebrigens spricht die Sache für sich selbst; abgesehen von dem Einfluß auf Frohsinn, gesellige Freuden, Bildung des Geschmacks, des Kunstsinnes u. s. w., kommt es hier besonders darauf an, daß durch einen schönen richtigen Choralgesang (und auf diesen wird sich der Unterricht vorzüglich beschränken müssen) das religiöse Gefühl und die moralische Gesinnung genährt, und der öffentliche Kirchengesang seiner hohen Würde mittelbar wieder näher gebracht werden."

Laut Osterprogramm von 1809 ist denn mit allgemeiner Beistimmung dieser Unterricht seit Michaelis in den allgemeinen

Lehrplan aufgenommen worden. „Die Stunden liegen von 11—12. Zwei ſind für die erſten Anfänger beſtimmt, um ſie mit den Anfangsgründen, den Noten, der Tonleiter, den Tonarten u. ſ. w. bekannt zu machen; zum Singen dienen leichte Choräle, Canons u. dgl. In 2 andern üben ſich eine Anzahl Tenoriſten und Baſſiſten allein. Die beiden letzten ſind der eigentlichen erſten Abtheilung gewidmet, die ſich mit vollſtimmigen Sachen, Chorälen, Motetten, Chören u. ſ. w. beſchäftigt. Da die Theilnahme freiwillig iſt, ſo ſind die Uebrigen bei andern Objecten gegenwärtig. Bis jetzt nehmen ungefähr 200 an den Singſtunden Theil", größerer Zutritt gehofft, Eifer und große Fortſchritte, alſo Ausſicht auf Dauer nach dem Zutritt der meiſten Uebrigen. „Dann wird auch der andere Theil der Wirkſamkeit, für die öffentliche Gottesverehrung immer mehr erreicht und der gütige Beifall verdient werden, den achtungswerthe Männer dem Guten nicht haben entziehen wollen."

Ein Jahr ſpäter (Programm von 1810 S. 32) wird geſagt: „Endlich wurden in dem erſten Cötus, an welchem Schüler aus allen Klaſſen Theil nahmen, lauter einſtimmige Sachen geſungen, als Choräle, Motetten, Fugen, von Händel, Haydn, Kirnberger, Graun, Homilius, Rolle u. A. Die Fortſchritte Einzelner waren nicht unbedeutend und auch im Ganzen hat der Chor an Sicherheit gewonnen." Laut Programm von 1812 werden nur 4 Stunden ertheilt, 2 für den gemeinſamen Chorgeſang und 2 für die Vorbereitung. Letztere nur für die Schulklaſſen. Mehrere der älteren Sänger ſind auch in Zelter's Singakademie aufgenommen, deren thätiges Mitglied auch der Dr. Ritſchl, jetzt ſchon Prediger, geweſen. Ich erinnere mich, daß kleine Chöre von Schülern mit guten Stimmen, zu denen ich auch immer gehört habe, in der Nikolaikirche und in der Marienkirche beim öffentlichen Gottesdienſt ſich unter der Leitung Ritſchl's oder eines Organiſten hören ließen. Ich nahm dabei mit mehreren andern Schülern Gelegenheit, während der uns etwas undeutlichen Predigt durch die Balgenkammer in den Thurm und von da bis zu dem oberſten Thurmfenſter zu gelangen. Es ſteckte uns damals ſchon das Turnerleben in den Gliedern.

Ich habe dieſen Gegenſtand etwas weitläufig behandelt, weil ſeine Einführung unter alle Schüler und die dadurch ermöglichte Bildung eines Kirchenchors einen ſehr weſentlichen Einfluß auf die Aenderung des Gottesdienſtes geübt hat. Später wurden die Singübungen geleitet durch den Sohn des Prof. Fiſcher, den ſchon genannten Emil Fiſcher und den Dr. Bellermann, zweiten Sohn unſeres Direktors, der nachher ſelbſt Direktor wurde und augenblicklich penſionirt in Berlin lebt, während ſein Sohn, ein tüchtiger Muſiker, den Singunterricht fortertheilt. Alle dieſe Beſtrebungen knüpfen ſich an die Zelter'ſche Schule, aus der

auch Meyerbeer, Felix Mendelssohn und der jetzige Direktor der Singakademie Grell, mein Mitschüler im Gymnasium, hervorgegangen sind. Bedeutender wurde der Gesangunterricht durch den Einfluß von Rohrlack in der Kauerschen Anstalt, von der ich vielleicht später spreche.

Mit der Umgestaltung des ganzen preußischen Staatswesens seit 1808 mußte auch das Unterrichtswesen eine andere und bessere Gestalt annehmen. So sah sich denn auch Direktor Bellermann veranlaßt, im Osterprogramm von 1811 „die äußern und innern Verhältnisse“ der ihm unterstellten Lehranstalt zu betrachten. Da finden wir denn als Scholarchen den Geheimrath und Bürgermeister Büsching, Sohn des ehemaligen Direktors, und Syndikus und Kriegsrath Wernitz. Unter dem Cultusminister v. Schuckmann bekleidet der um das Schulwesen so hochverdiente Staatsrath Nicolovius die Direktorstelle. Jedes der Berliner Gymnasien hat einen Fachmann zum Curator, und dieser ist für das Graue Kloster kein anderer als der bekannte Theolog Schleiermacher. Ich habe in der That diesen mir später wohl bekannten und freundlich gesinnten Mann öfter im Gymnasium, auch hospitirend in den Stunden, gesehen. Wir finden in gedachtem Programm 14 ordentliche Lehrer aufgeführt, außerdem 4 von der Streit'schen Stiftung verordnete Sprachlehrer, 2 außerordentliche Lehrer und 6 „außerordentliche Gehülfen, die Mitglieder des Königl. Seminariums für gelehrte Schulen“. Unter Letzteren befindet sich auch Friedr. Ludwig Jahn, „Verf. des Volksthums und Bereicherung der deutschen Sprache. Während des ersten halben Jahres in Sekunda Geschichte; in Quarta Deutsch; in Quinta Mathematik; in Groß-Sexta Geschichte, wöchentlich 10 Stunden“. S. 14 desselben Programms heißt es von Jahn: „Ersterer hat sich durch seine philosophisch-historischen und deutsch-grammatischen Schriften rühmlich bekannt gemacht . . . . . Beide [Zesch und Jahn] beeifern sich den Zweck ihres gegenwärtigen Standes vollkommen zu erreichen“. S. 49 des Programms leitete, was oben nicht bemerkt wurde „Herr Schulamtskandidat Jahn“ die Declamationsübungen in Klasse Sexta.

Die Erscheinung Jahn's war eine so eigenthümliche, daß ich wohl den ganz merkwürdigen Contrast zu constatiren habe, der zwischen ihm und vielen andern Lehrern, beispielsweise dem Professor Walch bestand. Letzterer war Bibliothekar und Privatdocent in Jena gewesen und wurde zu derselben Zeit, als er einen Ruf als Prof. linguae graecae et eloquentiae nach Danzig erhalten hatte, an die Stelle des zur Berliner Universität als Professor griech. und röm. Litteratur ernannten Heindorf, zum Prof. berufen. Er war freilich als Schriftsteller rühmlichst bekannt, allein, trotz einer ganz außerordentlichen Gutmüthigkeit

und ungeachtet seiner Eigenschaft als Enkel des Theologen Walch, den die Gymnasiasten ignorirten, hatte er bei dem größten Theil der Schüler wenig Einfluß. Er schien ziemlich schwach zu sein, athmete oft mit weit geöffnetem Munde, wußte nicht entfernt eine ganze Klasse zu beleben und galt daher bei der Jugend für einen versessenen Magister. Wie anders Jahn mit seinem festschauenden blauen Auge, seiner starken und doch nicht unförmlichen Nase, seinem kahlen bedeutenden Schädel, seinem festen Gange und seiner ganzen entschiedenen Körperhaltung.

Schon im Sommer 1810 hatte er mit einigen Knaben Spaziergänge gemacht und dabei Leibesübungen und Spiel mit ihnen getrieben. Ich schloß mich noch in demselben Jahr den andern Genossen an, ohne daß ich bis dahin Stunde bei Jahn gehabt hätte. 1811 wurde der erste Turnplatz geschaffen und auch die bekannte grau leinene Turnkleidung eingeführt. In den Jahrbüchern von Klofs und in der Turnzeitung habe ich diese Zeit ausführlich besprochen. Jahn war zugleich Lehrer an der Plamann'schen Anstalt und verließ seine Stellung am Gymnasium, wo er bis Weihnachten 1811 nach dem Herbstprogramm von 1812 S. 60 in Sekunda Geschichte, in Groß-Tertia deutsche Aufsätze, in Quinta Mathematik, Verstandesübungen, Geschichte und deutsche Sprache, in wöchentlichen 10 Stunden gelehrt hatte. S. 41 desselben Programms heißt es: „Hr. J. F. B. Chr. Jahn 1½ Jahr Mitglied [des Seminars] widmete sich der Leitung seines eigenen Instituts."

Der Direktor Bellermann war keineswegs mit dieser Thätigkeit Jahn's für die leibliche Ausbildung der Jugend einverstanden und äußerte sich darüber auch indirect. Besonders ergoß sich seine Galle, wenn er in der Klasse die Turner in ihrer grauleinenen Kleidung sah. Einen solchen Anzug bezeichnete er als unanständig, durfte indessen doch nicht darauf dringen, daß die Turner nicht in dieser Weise erschienen. Die Art und Weise, wie Jahn die Gegenstände des Unterrichts behandelte, mochte dem alten Herrn auch nicht willkommen sein. Sie war anregend, belohnend, aber entbehrte gänzlich des Charakters eines wahren Schulunterrichts. Dieser war indessen auch nur bei ganz wenigen Lehrern zu finden. Die Leitung einer Klasse erfordert ja viel mehr Leben und Menschenkenntniß, als die meisten einseitig philologisch gebildeten Lehrer besaßen. Nur wenige derselben verfielen nicht dem Spott der Schüler, noch wenigere erfreuten sich vollkommener Hochachtung derselben. Unter den Letzteren befand sich der Professor Giesebrecht, der älteste von vier Brüdern, von denen zwei noch zu meiner Zeit das Gymnasium besuchten und einer sich als Lehrer am Werder'schen Gymnasium an den vielen Correcturen ein zu frühes Ende bereitet haben soll. Er wußte besonders viel Geschichte, trug niemals nach einem Buche

vor und zeigte bei den Wiederholungen, wo natürlich die an Nichtſtudiren der Geſchichte gewöhnten Schüler ſo viel wie nichts wußten, eine für uns haarſträubende Kenntniß der an Jahreszahlen geknüpften Details. Er iſt, wie ich glaube, der Vater des bekannten Hiſtorikers.

Wie zerriſſen aber der Unterricht war, geht ſchon aus der Betheiligung der Lehrer am Unterricht jeder Klaſſe im Sommer 1812 hervor. In Prima: Direktor und 7 Profeſſoren, außerdem für beſondere Gegenſtände noch 4. In II mit dem Director noch 8 Lehrer; in gr. III Dir., 6 Profeſſoren, 2 Lehramtskandidaten; in Kl. III mit dem Direktor 9 Lehrer; in IV 9; in V 11; in Gr. VI 8; in Kl. VI 9 Lehrer. Dabei iſt der Geſang noch nicht mitgerechnet. Geben wir aus dem Oſterprogramm von 1811 einen Auszug aus dem Abſchnitt „Vom Unterricht und von der Zucht“, nach der Eintheilung von „Sprachen, Wiſſenſchaften, Fertigkeiten“; und zwar im eigentlichen Gymnaſium von III bis I:

a) Sprachen. 1) Deutſch. Doppelt bearbeitet, theoretiſch durch Grammatik, wobei Heinſius's Lehrbuch, und praktiſch durch Uebungen. In jeder Klaſſe wöchentlich 2 Stunden Stilübungen in Aufſätzen (Briefe, Erzählungen, moraliſche, dogmatiſche, hiſtoriſche Aufſätze, Dialogen, in I („Reden und Abhandlungen im Ideenkreiſe der Klaſſe.“) Die zu Hauſe bearbeiteten Themata werden theils vom Lehrer, theils von den Mitſchülern der Klaſſe corrigirt und dann einzeln (das Wieviel iſt nicht angegeben) durchgenommen. Es wird die Correktur durch die Mitſchüler als ſehr praktiſch, die Beurtheilungskraft zeitig ſchärfend und den Privatfleiß anſpornend, geſchildert. Damit Verbindung von Deklamationsübung. In I öfters freie Vorträge, „bisweilen Redeübungen über ſtoffreiche Aufgaben angeſtellt, Klopſtock'ſche Oden von den jungen Leuten erklärt. Auch in der folgenden Klaſſe abwechſelnd deutſche Klaſſiker geleſen und erklärt. In Gr. und Kl. III beſondere Stunden für Deklamation.“

Wir übergehen den Inhalt des Unterrichts in den andern Sprachen im Lat., Griech., Hebr., Franz., Ital. und Engliſchen. Unter b) Wiſſenſchaften finden wir: 1) Religion und Moral. In allen 4 Klaſſen je 2 Stunden wöchentlich Montags und Donnerſtags von 8—9 Uhr. In I nach „Niemeyer's Lehrbuch für die obern Religionsklaſſen gelehrter Schulen.“ Kurſus auf vier Halbjahre eingerichtet, davon 1) Einleit. in die bibliſchen Schriften, mit „Vorleſung der herzerhebendſten Stellen“; 2) Religionsgeſchichte der vorzüglichſten alten und neuen Religionen; 3) chriſtl. Religionslehre; 4) Sittenlehre. In II Aehnliches nur mit Weglaſſung der Religionsgeſchichte alter und neuerer nicht chriſtlicher Gottesverehrung. Einjähriger Kurſus. Gr. III. Ebenfalls einjähriger Kurſus der Moral und Religion, die

Lektion liefert Stoff zu kleinen moraliſchen Aufſätzen; Kl. III 1. Stunde Leſung und Erklärung der Evangelien und Apoſtelgeſchichte, die andere Stunde „Vortrag der Sitten- und Glaubenslehre nach dem Katechismus.“

2) Allgemeine Encyklopädie in I Kurſus von 2—2½ Jahren. „Ich habe mir ein gewiſſes Fachwerk gemacht, aus welchem ich das (meines Dafürachtens) den Primanern Wiſſenswürdigſte aus dem großen Felde der Wiſſenſchaften heraushebe. Ich beſtrebe mich, die Schüler bei Zeiten auf den Umfang ihres künftigen Berufes als Gelehrte, und auf den innigen Zuſammenhang aller Theile der Gelehrſamkeit aufmerkſam zu machen. Dabei verweile ich, wie billig, [?] am meiſten bei der Philologie, bei der Litteratur der Griechen und Römer.“

3) Geſchichte, 2 Std. wöchentlich in jeder der 4 Kl. — „Auf Gymnaſien kommt es hauptſächlich auf eine mit Urtheilskraft und Geſchmack gemachte Auswahl der Begebenheiten an. Der Vortrag muß ſich auf das Wichtigſte beſchränken. Wer Alles thun will, leiſtet nichts. Wir haben für jede Klaſſe einen Kurſus von einem mäßigen Umfange.“ Vergangenes Jahr in Kl. III griechiſche und römiſche Geſchichte, je in einem halben Jahr; in Gr. III mittlere Geſchichte Europa's, „beſonders in Beziehung auf die Bildung der europäiſchen Staaten, die Erfindungen, Verbreitung der wiſſenſchaftlichen Kultur und der Reformationen . . . . mit beſonderer Rückſicht auf die Geſchichte des Vaterlandes.“ Immer in einem Jahr beendigt. In II europäiſche Staatengeſchichte mit einem Kurſus auf 2 Jahr, da die Schüler in der Regel ſo lange in dieſer Klaſſe ſitzen. [Wer aber in der Mitte des Kurſus bei halbjähriger Verſetzung in die Klaſſe kommt, wo beginnt er?]. In I Weltgeſchichte. „Bei Aegyptern, Perſern, Griechen, Römern, Karthagern wurde beſonders deren welthiſtoriſche Wichtigkeit ausgehoben meiſt ſynchroniſtiſch dargeſtellt, das Uebrige ethnographiſch u. ſ. w.“ Zweijähriger Kurſus auch hier.

4) Geographie in drei Klaſſen, je 2 St. wöchentlich. Dieſer ſchon in den untern Klaſſen gelehrte Gegenſtand kann in den obern Klaſſen (ſo wird angedeutet) am erſten ausfallen. „Doch iſt er vom Gymnaſium nicht ganz ausgeſchloſſen, weil auch die meiſten Fremden, die aus andern Lehranſtalten zu uns kommen, ſich eignen, daß ſie ſogleich in die höheren Klaſſen geſetzt werden. In dieſen wird dann abwechſelnd die alte Geographie beſonders des klaſſiſchen Bodens ſorgfältiger gelehrt.

5) Statiſtik wird füglich mit Geographie und Geſchichte verbunden. „Nur in Sekunda, wo die europäiſche Staatengeſchichte gelehrt wird und dieſer Kurſus an ſich von großem Umfang iſt, war im verfloſſenen Jahr eine wöchentliche Stunde dem Gegenſtande gewidmet. Sie begreift hier nur denjenigen

Theil der Staatenkunde, ohne deſſen Kenntniß die Geſchichte ſelbſt unverſtändlich und unfruchtbar bleiben würde."

6) Naturgeſchichte. Eigentlicher Sitz in den Schulklaſſen, „wo ſie nach den drei Naturreichen ſtückweiſe vorgetragen wird. Sie wurde, um mehr Zeit für Latein zu gewinnen, aus Kl. III entfernt. Da aber ein mehr ſyſtematiſcher Vortrag [immer Vortrag!] zur Phyſik in Sekunda und Prima vorbereitet, da aus Gr. III Viele zum Geſchäftsdienſt, zur Pharmazie, Chirurgie, auch zur Kaufmannſchaft und Landwirthſchaft noch abgehen, ſo iſt ſie doch mit gänzlichem Ausſchluß der Zoologie, die man am erſten für ſich erlernen kann, höher gelegt worden." Botanik im Sommer; im Winter Mineralogie mit Benutzung eines Kabinets, wöchentlich 2 Stunden.

7) Phyſik nur in den beiden oberſten Klaſſen, nämlich in II phyſikaliſche und mathematiſche Erdbeſchreibung; in I eigentliche Phyſik. — „Von Zeit zu Zeit trägt Prof. Fiſcher in Prima Aſtronomie vor. Zwar ſieht Aſtronomie als Lehrgegenſtand in einem Gymnaſium wie ein Auswuchs der neuern Pädagogik aus, die Alles in die Schulen aufnimmt, um zu glänzen und oberflächliche Schwätzer zu bilden. Indeſſen muß dieſer Gegenſtand, auf welchen der ſel. Streit ein großes Gewicht legte, nach ſeiner Stiftung von Zeit zu Zeit [!] gelehrt werden, aus Dankbarkeit und aus ſchuldiger Achtung gegen den letzten Willen unſeres Wohlthäters .... Es ſteht aber bei uns, dieſe Lection ſeltener zu geben, und das geſchieht; ſie kommt alle 2—3 Jahre als ein kleiner Theil des phyſik. Kurſus vor. Ueberhaupt hängt von den Kenntniſſen, der Beurtheilung, der Auswahl in der Methode des Lehrers in Schulen Alles ab."

8) Mathematik. Nach einer heutzutage etwas komiſch erſcheinenden Würdigung dieſer Wiſſenſchaft, heißt es: „In Gymnaſien kann und darf ſie über die Elemente nicht hinaus gehen und nicht in das Gebiet der Univerſität ſtreifen." Gegenſtand: in Klaſſe III Elementargeometrie und Arithmetik. Lehre von den einfachen Rechnungsarten, in ganzen Zahlen, gemeinen und Dezimalbrüchen und in Buchſtaben. In der Geometrie Congruenz, Aehnlichkeit, Ausmeſſung der Figuren. Fortſetzung in Gr. III Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportionen. In II Wiederholung und Fortführung; in I Stereometrie. Die Nichtſänger hatten 2 mathematiſche Stunden mehr.

9) Philoſophie. „Theoretiſche Philoſophie auf Gymnaſien lehren zu wollen, halten wir für einen Eingriff in das Univerſitätsſtudium. Wir haben dieſen Gegenſtand, der wohl ſonſt auch bei uns, ſo wie ſogar philoſophiſche Geſchichte (desgl. Kirchengeſchichte) gelehrt wurde, mit Gymnaſiums-Lehrobjecten vertauſcht. Es wird auch auf den Gymnaſien, wo ſyſtematiſche Philoſophie gelehrt wird, unſers unmaßgeblichen Erachtens, nur

wenig geleiſtet. Eine kurze Ueberſicht der philoſophiſchen Felder giebt die Encyklopädie, welche aber dieſen Gegenſtand mehr hiſtoriſch als ſpeculirend vorträgt."

10) Akademiſche Propädeutik. „Nur in Prima und zunächſt für die zur Univerſität Abgehenden, vier Wochen vor ihrem Abgang wöchentlich in drei Stunden. In dieſen 12 Stunden gebe ich einen kurzen Abriß des Univerſitätslebens, damit die in die neue Welt Eintretenden minder zweckwidrig die akademiſchen Studien beginnen, als es oft geſchieht." Theoretiſcher und praktiſcher Theil, Encyklopädie und Methodologie, beſonders die letztere.

c) Die Fertigkeiten ſind: 1) Ausſprache, Deklamation, Vortrag und Anſtand. 2) Schreiben. 3) Zeichnen. „Bei wenigen andern Lehrgegenſtänden bemerkt man in einer Klaſſe ſo ungleiche Fortſchritte als in dieſem. 4) Singen.

Ueber B) den Unterricht in den untern Klaſſen können wir uns, ſo anziehend der Gegenſtand iſt, nicht des Weiteren ergehen. Man erſieht übrigens aus einzelnen beleuchtenden Funken in der Darſtellung des Direktors, wie unſicher das ganze Verfahren iſt. Alle Halbjahre Verſetzung und Aufnahme neuer Schüler und dabei die Kurſe doch ganz- und oft mehrjährig. Viele der Neuankommenden wurden nur im Latein und Deutſchen hauptſächlich geübt. So mußte alſo der Lehrer in III und II Dinge wiederholen, die ſchon in IV theilweis abgethan waren. Das bezieht ſich namentlich auf Mathematik, welche Stunden für den, welcher in den untern Klaſſen das Seinige geleiſtet hatte, zu den langweiligſten gehörten. Der bekannte Otto Schulz, der Mann, welcher dem braven Dieſterweg das Leben ſo verbittert haben ſoll, trat um dieſe Zeit als Lehrer ein. Da er auf einem Auge blind war und ſonſt ſich ſehr pedantiſch zeigte, auch die Schüler in der Stunde ſchlecht beaufſichtigte, hatte er den Zunamen Lynkeus bekommen. Er unterrichtete in II Mathematik, ließ die Schüler, welche vom Lande gekommen, faſt garnichts wußten, die einfachſten Dinge wiederholen und zwar an der Wandtafel, während ſich die andern langweilten oder ſich mit andern Dingen beſchäftigten. So las ich einmal im Terenz, als der Herr Profeſſor auf mich zukam und meine Lectüre abfordernd, mich fragte, warum ich nicht auf die Lection Acht gäbe. „Weil ich das ſchon weiß!" antwortete ich raſch. Ich mußte an die Tafel gehn und den Satz beweiſen, that dies mit Sicherheit und ſetzte mich dann, unter großer Verlegenheit des Profeſſors und ziemlich deutlichem Lachen der Mitſchüler, ruhig auf meinen Platz. Ich habe ſpäter immer ungeſtört andere als mathematiſche Studien während dieſes Unterrichts gemacht.

In Bezug auf Disciplin ſagt daſſelbe Programm, daß der Direktor alle Klaſſen „inſpicire", ihm der Prof. Köpke darin

aſſiſtire. Dieſer Mann war die wahre Directorsnatur, ein Mann, der eine Klaſſe zu führen verſtand und bei allen Schülern größeres Anſehen genoß als der Direktor. In ein „Tagebuch“ werden von dem Primus die Fehlenden und Spätkommenden eingetragen, ebenſo bis in die mittlern Klaſſen ein Urtheil über die Klaſſe nach jeder Stunde. Der Direktor hält ein beſonderes Buch über die Summe der verſäumten Stunden in jeder Woche, ſo daß man am Ende des Jahres jedem Schüler dieſe Verſäumnißliſte vorhalten kann. Ein „Cenſurbuch“ für jede Klaſſe mit den Rubriken: Aufführung, Aufmerkſamkeit, Fleiß, Fortſchritte circulirt vierteljährlich bei den Lehrern zur Ausfüllung der Rubriken. Der Director unterſtreicht das Weſentlichſte, wonach Auszüge gemacht und von den Lehrern in der Conferenz unterſchrieben werden. Vierteljährlich werden den Schülern Zeugniſſe eingehändigt, dem Gymnaſiaſten halbjährlich, nach 6 Farben (roth, blau, grün, gelb in 2 Nummern, grau). „Die 5. Nummer iſt mit der Ruthe, die 6. mit der Entfernung verpönt.“ Wer Nr. 1 bei der Oſtercenſur verdient, erhält am Prüfungstage eine Streit'ſche Prämie. Tadelnde Cenſuren müſſen am Nachmittage mit Unterſchrift der Eltern dem Inſpector vorgezeigt werden. Die Zeugniſſe ſetzen auch die Rangordnung der Schüler feſt.

Strafen. Tadel, mündlich oder in's Tagebuch, Zurückſetzung in der Klaſſe, oder auf die „Prüfungsbank“, ſogar in eine niedere Klaſſe; Nachſitzen, ſchlechte Cenſur, körperliche Strafe, Ruthe [der Stock wurde mehr gehandhabt als die Ruthe] Carcer, Entfernung. „Man muß den Lehrern ſo viel pädagogiſche Kenntniſſe und Liebe zu den Kindern zutrauen, daß ſie auch bei den Strafen rechtlich und zweckmäßig verfahren“. Das iſt ein nicht gerechtfertigtes Vertrauen. Damals, als noch die Fuchtelſtrafe und das Spießrutenlaufen beim Militär beſtand, das ich auf dem Arm einer Kindsmagd unter lautem Schreien mit anſehen mußte, war auch das Prügeln in der Schule, wie ſchon geſagt, etwas in jeder Stunde Vorkommendes. Alle Lehrer übten dieſes Amt mit mehr oder minder Behaglichkeit. Einer derſelben, der ſpäter als Polizeidirektor angeſtellt wurde, übte bei einem armen Judenknaben wahre Akte der Grauſamkeit aus. Derſelbe wurde über eine Bank gelegt, von einem Knaben feſtgehalten und nun hieb der Herr Profeſſor mit dem dicken Ende der Ruthe ſo unbarmherzig auf den Knaben los, daß unter den Schülern nur ein Ruf des Entſetzens war. Ich habe dem Manne, wenn er auf ſeinem kleinen Gaul durch die Straßen ritt, nicht nachſehen können, ohne an die Eingeſperrten der Polizei zu denken, die er vielleicht ſpäter hat abwalken laſſen. Die „pädagogiſchen Kenntniſſe“ fehlten gewiß bei den meiſten unſerer Lehrer und vom pädagogiſchen Takt oder Können war nur ein Minimum vorhanden.

„Geldstrafen finden in der Schule nicht statt, weil dadurch meistentheils mehr die Eltern als die Kinder gestraft werden.“ Und doch setzt unser Programm hinzu: „Wer aber von den Gymnasiasten nach Anfang der Lectionen kommt, muß von seinem Taschengelde [wenn er solches wirklich besitzt] 6 Pf. zahlen; auch die Nichtablieferung aufgegebener schriftlicher Arbeiten wird in den höheren Klassen mit Geld bestraft. „Von diesem Strafgelde wird die Anschaffung der Tage- und Censurbücher, der Zeugnißzettel und anderer kleiner Bedürfnisse der Klassenzimmer bestritten.“

Wir verlassen das Programm, um noch einen Blick auf die politische Wirkung jener Zeit zu werfen. Ich kam Mittags aus der Schule, als die ersten Franzosen im Oktober 1806 nach der Schlacht von Jena in Berlin einrückten und nach der Municipalität d. h. nach dem Rathhaus fragten. Es war ein kleines Häuflein, kaum eine halbe Schwadron. Wenige Tage zuvor war die Nachricht von der verlorenen Schlacht mit dem bekannten Zusatz „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ angekündigt. Unser Dr. Ritschl, dessen Eltern in Thüringen wohnten, konnte keine Stunde geben. Er saß, nachdem er die Schüler leidlich beschäftigt hatte, die ganze Stunde auf dem Katheder und weinte. Bedeutende Truppenzüge folgten, Napoleon traf ein. Seinen Einzug durfte ich, auf Befehl meiner Mutter, nicht sehn. Unweit unserer Wohnung in der Mittelstraße war die dorotheenstädtische Kirche mit ihrem Kirchhofe, auf dem damals noch gefüllte Todtengewölbe sich befanden. Dort lagerten Truppen. Sie verbrannten die Stühle, Kanzel und Altar aus der Kirche und außerdem noch Särge, so daß die Leichname und Gerippe in den Gewölben herum lagen. Am Abend wurden zwei Bürgermädchen auf der Straße abgefaßt und geschändet. Die geistige Vergiftung riß furchtbar ein, Weiber verließen ihre Männer, um mit französischen Offizieren zu ziehen und um dann verlassen und entehrt wieder heimzukehren. Eine Anzahl brotloser Knaben der unterften Klassen des Volkes zog als Stiefelputzer umher und diente zu allen Hülfsleistungen. Ich hörte selbst als zehnjähriger Knabe, wie sich zwei derselben bei einer Entzweiung die schamlosesten Dinge vorwarfen, zu denen sie sich hingegeben hatten. Auch ganz anständige Knaben, von denen ich einige nennen könnte, wurden auf der Gasse von Franzosen freundlich angehalten und zu allerlei viehischen Gelüsten aufgefordert. Mich selbst bat eines Winterabends, als ich aus der Schule kam, ein Franzose in gebrochenem Deutsch ihn zurecht zu weisen. Unterwegs wollte er mich in eine Conditorei führen und erzählte mir dann, als ich ablehnte, allerlei schlüpfrige Dinge, bis ich ihm mit der Faust einen Stoß in den Unterleib gab und mich mit einem groben Schimpfworte aus dem Staube machte.

Man kann ſich denken, wie tief dieſe Entſittlichung überall, auch in den Schulen einriß. In Sexta und Quinta laſen mehrere Schüler während der Stunden Romane, ſobald der Lehrer ſich mit Einzelnen beſchäftigte und die ganze Klaſſe nicht im Auge behielt. Gewandte Schulvorſtände und Erzieher können ſich die Folgen ſolcher Ausartung denken. Die Franzoſen gingen fort. Die Univerſität von Frankfurt a. O. wurde 1809 nach Berlin verlegt und bei der Aufnahme der Studirenden wohl nicht allzu ängſtlich verfahren. Und ſo ſammelten ſich hier, wie weiland unter dem verfolgten David, nach dem Worte der Bibel, alle Leute, die in Angſt und Noth und betrübten Herzens waren. Eine Menge von unſauberen Liedern kam unter die Jugend, ſo daß noch 1811 einzelne Schüler vom Jahn'ſchen Turnplatze mit dergleichen Liedern ihren Heimweg verkürzen konnten. Hier nun trat allerdings Jahn mit ſeinen Beſtrebungen glücklich in's Mittel. Er brachte die Knaben in die freie Natur, vereinigte die Schüler verſchiedener Gymnaſien, welche in Fehde mit einander gelebt hatten, zu gemeinſamen Uebungen und Spielen, von denen man in dieſer Maſſe bis dahin noch keinen Begriff gehabt hatte. Im Gegenſatz zu dem franzöſiſchen Luxus führte er einfache Kleidung und Koſt ein; er wußte ſeine Jungen müde zu machen und wiederum geiſtig durch allerlei Mittheilungen zu beleben. Der Haß gegen die Franzoſen lag ſchon damals im Volk. Alles ſehnte ſich nach einer Befreiung von dieſem Corſen und ſeinen Schaaren. Daß einige unter den Lehrern der Gymnaſien mit Jahn einverſtanden waren, wie am Werder'ſchen Gymnaſium ſein Freund Lange, Ueberſetzer des Herodot und ſpäter Schulrath in Koblenz und Berlin, verſteht ſich von ſelbſt. Aber die größere Anzahl der Collegen wollte nichts von dieſem neuen Umſchwung wiſſen, während Hochgeſtellte und Behörden Jahn's Streben unterſtützten, und Fichte's Schüler, von ihrem Meiſter aufgefordert, ſich auf den Turnplatz begaben.

Der ruſſiſche Feldzug kam. Die Unglücksnachrichten für die franzöſiſche Armee wurden möglichſt ſchnell unter das Volk gebracht. Man bereitete im „Tugendbund“ und andern ähnlichen Kreiſen einen Aufſtand vor. In einer Deklamationsſtunde Abends zwiſchen 4—5 des Januar 1813 betrat ich in Sekunda mit einem von Jahn verfertigten Aufruf, unter dem Titel „Rede des Arminius vor der Teutoburger Schlacht“, das Katheder. Prof Gieſebrecht ſaß ſtumm in einer Ecke und war ganz Ohr. Auch ihm ſchlugen die Worte an's Herz, ſo daß er eine Viertelſtunde vor 5 Uhr die Klaſſe mit dem üblichen Gebete ſchloß. Dr. Weſtmannsdorf in Heidelberg hat kürzlich dieſen ſchon 1813 gedruckten Aufruf wieder abdrucken laſſen. Wenige Wochen nachher kam der Aufruf des Königs, der am 9. Febr. in Berlin bekannt wurde. Wir zogen 14 Mann, darunter auch der ältere

Sohn des Direktors Bellermann, später Gesandtschaftsprediger in Neapel und Lissabon, am 18. Februar nach Breslau. Ungern sah der alte Direktor die Auflösung seiner obern Klassen, allein es half nichts, es stellten sich 134 zu den Fahnen.

Im Osterprogramm von 1813 schreibt er: „Ich gedenke noch des Morgens, an dem jene Aufforderung [des Königs] in den hiesigen Zeitungen zuerst erschienen war, und ich in der ersten Klasse von sämmtlichen Mitgliedern feierlicher als je empfangen wurde, und wie dann der Primus omnium, Martins, das Wort nahm und erklärte, daß sie allesammt sich verpflichtet fühlten, ... die Waffen zu ergreifen und nach ihren Kräften mitzuwirken.“ Innerhalb weniger Wochen: von 45 aus I 39, von 55 aus II 32, von 33 aus Gr. III 18, von 57 aus Kl. III 13 und aus den untern Schulklassen 11 zum Heere Gehende. Es blieben von diesen 134 Schülern 19 im Kampfe von Groß-Görschen bis zum Montmartre, unter ihnen 8 Turner. Als Napoleon 1815 wieder von Elba zurückkam, traten 64 Schüler aus der Anstalt in das Heer, so daß die Anstalt nahezu 200 Soldaten geliefert hat.

Soweit meine sehr langen und doch vielfach gekürzten Mittheilungen, bei denen ich des Raumes wegen manches Urtheil zurückdrängen mußte. Die Pädagogik als Kunst hat seitdem große Fortschritte gemacht, aber immer noch ist das Problem, die Massen gewandt zu leiten, nur von wenigen Lehrern gelöst. Die Mittelschulen haben seitdem eine andere Gestalt gewonnen. Die Geschichte ihrer Entwickelung ist ein interessanter Stoff.

IV.

Zwei Briefe über die Hegel'sche Philosophie.

Zweiter und letzter Brief.

Von Dr. Haupt.

Geehrter und gelehrter Herr Prediger!

Sie irren sich ganz gewaltig, wenn Sie sagen, Ihr Brief enthalte nichts als harmlosen Scherz mit Humor vermischt. Er enthält bittern Spott und beißende Satire. Zunächst tröste ich mich darüber mit der geschichtlichen Thatsache, daß, als die Römer oder vielmehr Cäsar und Augustus auch ein solches architektonisches, eng und fest zusammengeschlossenes, eisernes Gebäude, hier Staatsgebäude, aufgeführt und begründet hatten, den es weder begreifenden, noch liebenden Conservativen nichts weiter in ihrer Ohnmacht gegen dasselbe übrig blieb als die Satire (Juvenal ꝛc.), und daß trotz aller der Satire das Römerreich bald die ganze Welt mit eisernen Klammern umschlang. Das paßt auf das Hegelsche eiserne System. Sodann will ich auf den trostreichen Schluß Ihres Briefes übergehen, also von

hinten anfangen, um Ihre Behauptungen zu Schanden zu machen. Denn der von Ihnen am Schluß citirte Scholten sagt vom Hegelschen System in der von Ihnen am Schluß erwähnten Beziehung, in der Sie mit unwiderstehlichen Batterien die Hegelsche Philosophie völlig niederzuschmettern meinen, wie folgt: „Daß in dieser Formel die Bibellehre vom Vater, Sohn und Geist nicht ihren Ausdruck findet, bedarf vor dem Richterstuhl der Exegese keines Beweises. Abgesehen jedoch von dieser syncretistischen Methode hat Hegel das Seine beigetragen, das Christenthum und auch sogar die Kirchenlehre besser als früher verstehen zu lernen. So lange die Philosophie auf dem deistischen Standpunkte Gott von der Welt nicht nur unterschied, sondern auch schied und beide als zwei Mächte, die gegenseitig einander ausschließen, einander gegenüber stellte, konnte die Logoslehre im N. T. nicht zu ihrem Rechte kommen, und die Lehre von der Einheit der göttlichen und menschlichen Natur in Christus mußte entweder rationalistisch geleugnet, oder supranaturalistisch so vorgetragen werden, daß beide in nestorianischer Weise mechanisch gegenüber oder neben einander gedacht werden. Das gewöhnliche kirchliche System ist dualistisch in dem Sinne, daß das Göttliche und Menschliche überall als Mächte, die mit einander nichts gemein haben, vorkommen. . . . Diesem unchristlichen Dualismus hat, wie auf theologischem Gebiete eine richtige Exegese, so Hegel auf philosophischem Gebiet ein Ende gemacht, indem er Geist und Natur, Seele und Leib, Himmel und Erde in höherer Einheit zusammen faßte und das anscheinend Widersprechende in eine höhere Synthese auflöste . . ., ihn mit wissenschaftlichen Waffen überwunden, und dadurch das Seine zur Würdigung einer Religion beigetragen, welche ꝛc. Solche Dienste hat Hegel der Theologie geleistet, und er kann nicht dafür verantwortlich gemacht werden, daß mit Zerstörung der höheren Einheit von Geist und Stoff, von Real und Ideal, welche seine Philosophie charakterisirt, unter seinen Anhängern einige aufgetreten sind, welche einem früheren einseitigen Spiritualismus jetzt ebenfalls einseitig die „Religion des Fleisches“ als enterbte Tochter gegenüber stellten. Auch der Cultus des Genius — kommt nicht auf Rechnung des Meisters oder die Lehren von Strauß.“ Dazu, in Bezug auf die falsche Idealität, die Sie ihm vorwerfen: „Er war von dem ausschließlichen Idealismus, welchen Irrthum oder Unkenntniß ihm zur Last legen, so weit entfernt, daß er im Gegentheil die Macht der Idee in Allem erkennt, was der menschliche Geist vermittelst des empirischen Verfahrens in Natur und Geschichte, Kunst und Religion wahrnimmt.“ Dies sagt als Endurtheil über Hegel ein Theologe, auf den Sie selbst sich berufen, und der die Fehler des Systems aufzuzeigen emsig bemüht ist; von diesen soge-

nannten Fehlern spreche ich hernach; jetzt bleibe ich noch bei dem Schluß Ihres liebevollen Briefes.

Ihr Hauptvorwurf daselbst gegen die Philosophie überhaupt ist nicht der, daß diese den christlichen Glauben aufhebt ꝛc., sondern, für mich wenigstens, der, daß sie namentlich durch Spaltungen und Widersprüche der Lehren und Widersprüche der Systeme es zu keinem wirklichen Fortschritt bringe — im Vergleich zum Systeme des Protestantismus oder des Glaubens und der Kirche. Dagegen kann ich erwiedern und beweisen, daß, während in den letzten Jahrhunderten der menschliche Geist ungemein vorgeschritten ist, unzählige Erfindungen gemacht, jedes Gebiet der Naturwissenschaften, wie oben gezeigt, außerordentlich ausgebildet und erweitert, selbst Rechtswesen und Regierungskunst höher entwickelt hat, gleichwohl in dieser Zeit der Protestantismus keine Fortschritte, keine inneren und äußeren Eroberungen gemacht hat, daß er im Gegentheil in 50 Jahren, von dem Tage an gerechnet, wo Luther öffentlich der Gemeinschaft mit dem Papstthum entsagte, seine höchste Höhe erreichte und von da ab bald herabsank, um sie nie wieder zu gewinnen. Während des ersten halben Jahrhunderts nach dem Beginne der Reformation war der Strom des Denkens und Fühlens in den Ländern diesseits der Alpen und Pyrenäen mit Ungestüm der neuen Lehre zugewendet, weil die Wissenschaft und besonders auch die aus dem griechischen Alterthum regenerirte Platonische und Aristotelische Philosophie die Geister darauf vorbereitet hatte. Man sage doch nicht, daß Luther und Melanchthon von dieser Philosophie wenig berührt gewesen seien, das kann nur Unwissenheit und blinder Zelotismus sagen. Dann schlug die Fluth der öffentlichen Meinung völlig um, weil sich die protestantische Geistlichkeit in die Concordienformeln ꝛc. verschanzte und jeder wissenschaftlichen Erkenntniß den Luftzug versperrte. Der Protestantismus spaltete sich so auseinander und ließ seine auf Erkenntniß und geistige Freiheit gegründeten Principien so lax und unfruchtbar werden, daß der Katholicismus sein verlornes Gebiet leicht wieder eroberte, und daß keine christliche Nation, welche die wahren Grundsätze der Reformation nicht vor dem 16. Jahrhundert annahm, seither zu ihm übergetreten ist, daß aber viele Glaubensgemeinden wieder katholisch geworden sind, trotz der zweifellosen Erscheinung, daß Wohlstand, Bildung und Kenntniß in den protestantischen Ländern weit ansehnlicher und rascher gewachsen sind als in den katholischen — durch die freie Wissenschaft. Der orthodoxe Protestantismus verpönte den freien Geist der Forschung, und der Katholicismus, der am Anfange des 19. Jahrhunderts — allerdings auch wohl durch die encyklopädistischen und philosophischen Doctrinäre, durch Lessing, Kant — sammt dem Papstthum, oder vielmehr das Papstthum allein so

heruntergekommen war, daß Niemand an eine Wiedererhebung deſſelben glaubte — wozu auch politiſche Verhältniſſe, namentlich Napoleon viel dazu beigetragen hat, erhob ſich bald wieder und hat wegen der Stagnation des Proteſtantismus — nach und nach alle Gebiete, die er früher behauptet und beherrſcht hat, wieder erobert, ſo daß er jetzt mit einem großartigen Concil das Dogma der Unfehlbarkeit durchzuſetzen unternehmen konnte. Und was kann der Proteſtantismus bei ſeiner jetzigen inneren und äußeren Lage dagegen thun, oder vielmehr, was wagt er dagegen zu thun? Nur der Proteſtantenverein tritt dagegen auf. Und warum dieſer gerade, nicht die proteſtantiſche Orthodoxie? Letztere liebäugelt mit ihm aus inneren und äußeren Gründen und preiſt ſeine ſcharfbegrenzten Glaubens- und Lehrformeln, ſein Autoritätsprincip u. ſ. w. Der Proteſtantenverein ſtrebt eine Regeneration des Proteſtantismus an. Sehr viel ſteht dieſer entgegen, ſo ſehr auch das Princip der Gewiſſensfreiheit für ihn einnimmt und das Emporheben der Gemeindeberechtigungen viele Gemeinden ihm zuwendet. Ich will die Hinderniſſe hier nicht auseinanderſetzen. Aber die Zerſplitterungen und das Sektenweſen und das Staatskirchenthum ſind nicht die geringſten. Und doch werfen Sie dies Alles der Philoſophie vor und nennen den Hegelianismus auch eine preußiſche, aber jetzt verworfene Staatsphiloſophie. Ueber den Fortſchritt der Philoſophie ſpreche ich hernach, bemerke hier nur, daß nur durch die wiſſenſchaftliche Erkenntniß, welche auch dem Glauben ſein Recht bewahrt, ein Fortſchritt auf religiöſem Gebiete ermöglicht werden kann, wie ſchon Schleiermacher nachgewieſen hat. Ich verweiſe Sie nur noch auf das, was der edle Prof. Baumgarten an den General-Superintendenten Hoffmann und was er zuletzt an Se. Maj. den König geſchrieben hat. Auch haben dieſe Hinderniſſe der Regeneration des Proteſtantismus und ſeines Fortſchrittes, der Fortentwickelung ſeiner Principien, wie ſie Hegel angegeben hat, ihren gründlichen Darſteller gefunden — in einem politiſchen Blatte (ſo ſehr iſt dies allgemeine Volks- und Staatsſache geworden), zunächſt in Bezug auf die merkwürdige und frappante Schrift Macaulay's: Ueber die römiſch-katholiſche Kirche, ins Deutſche übertragen, commentirt und mit Anhängen verſehen von Th. Creizenach. Frankfurt 1870. Und, da Sie gegen die durch den Proteſtantenverein begonnene Neugeſtaltung des Proteſtantismus ſo eingenommen ſind, obwohl hier gerade eine einheitliche, religiöſe Ueberzeugung aller zerſplitterten Kirchen und Sekten angebahnt wird — natürlich nur im Allgemeinen, Hauptſächlichen — gemäß der eigentlichen Miſſion des Proteſtantismus, nach dem wiſſenſchaftlichen Culturzuſtande die Entwicklung der religiöſen Ueberzeugungen der ganzen Menſchheit zu fördern, ſo werden Sie daraus erſehen, daß

die vom Proteſtantenverein angeregte, große geiſtige Bewegung, um den Proteſtantismus aus ſeiner machtloſen, troſtloſen Erſtarrung herauszuziehen, wovon die Nothwendigkeit Macaulay äußerſt ſcharf darlegt, doch, wenn auch noch durch mancherlei Verirrungen, der Verwirklichung und Erkenntniß der Wahrheit, ſei es auch keine abſolute, den Weg bahnen kann. Die Wahrheit bahnt ſich durch Irrthümer ſelbſt den Weg, mit den Lichtfreunden hat aber der Proteſtantenverein nichts zu ſchaffen. — Daß ich nun für dieſe große geiſtige Bewegung die Herzen der Lehrer und ſomit der deutſchen Jugend zu gewinnen ſuche, können Sie mir aus benannten Gründen wohl ſchwerlich mit Recht zum Vorwurf machen. —

Wenn Plato ſagt: „Ein Mann iſt das, was er durch Unterricht geworden iſt," wenn ein engliſcher Philoſoph ſagt (Locke), daß „von allen Menſchen, denen wir begegnen, neun unter zehn durch ihre Erziehung das geworden ſind, was ſie ſind," wenn die Moralität der Menſchen von ihrer Erziehung abhängig iſt, wenn Gerechtigkeit, Mildthätigkeit und alle andern Tugenden den Schülern gelehrt werden müſſen: ſo hat dies Alles Oliver Goldſmith veranlaßt zu ſagen und mit Recht zu ſagen: „Ich nehme keinen Anſtand zu erklären, daß Schullehrer in einem Staate nothwendiger ſind als Prediger", woraus wiederum folgt, daß für die Bildung der Schullehrer vor Allem Alles gethan werden müſſe. Noch heute thut uns ein allgemeines Schulſyſtem mehr Noth als irgend etwas Anderes. Die Spitze zur Bildung der Schullehrer bildet aber nach meiner Meinung die philoſophiſche Propädeutik. Da ich nun die Meinung äußerte, daß dieſelbe nach Hegelſchen, beſonders in der philoſophiſchen Propädeutik dargelegten Principien eingerichtet werden müſſe oder könne, ſo halten Sie mir ſolche Fehler des Hegelſchen Syſtems vor, daß Jeder davon abſtehen müßte.

Die Wiſſenſchaft verwirft den Anthropomorphismus als Uebertragung der Kategorien der Endlichkeit auf Gott, aber nicht die Wahrheit, daß in dem Menſchlichen das Göttliche, in dem menſchlichen Bewußtſein die Perſönlichkeit Gottes ſich abſpiegelt, alſo nicht den Satz von der menſchlichen Ebenbildlichkeit Gottes. Den Satz, daß das Abſolute in einem Sichſelbſtwerden beſtehe, die Vorſtellung eines werdenden Gottes, welcher erſt im Menſchen zum Bewußtſein ſeines eignen Daſeins kommt, hat der Fehler des Syſtems, wie man ſagt, veranlaßt, daß die Idee des Proceſſes, alſo die Kategorien Zeit und Veränderung, der Erfahrung nach auf alles Endliche anwendbar — ſo daß z. B. unſer Erdball und alles Einzelne, was er enthält, in einem beſtändigen Proceß ſich befindet —, auf das Univerſum

(nach Schleiermachers Ausdruck, also auf die Gottheit) übertragen worden ist. Reiff's, Frauenstädt's und Anderer Correctionen des Hegelschen Systems haben Sorge getragen, daß nicht die absolute Gottheit, sondern ihr Begriff, ihre Idee nicht schon im Anfange ist, sondern erst von der Welt hervorgebracht wird und werden soll. Und damit kann sich ja auch der Theologe zufrieden geben. Wenn Hegel sagt, daß die Ewigkeit diejenige Wirklichkeit sei, von welcher die Zeit nur eine Abstraction sei, daß die Ewigkeit das Element des Geistes und der Mensch ihrer theilhaftig sei, insofern er zu sich selbst komme, d. h. aus der Natürlichkeit zur Geistigkeit sich erhebt, und daß das Theilhaben an der Ewigkeit des Geistes die Unsterblichkeit sei — weshalb jeder Mensch könne, ja solle im Leben wie geistig so auch unsterblich werden und auch sein — wie denn auch Christus sagt: wer an mich glaubet, nicht der wird leben, sondern der hat das ewige Leben, so kann man dies eben so wenig unchristlich nennen, als wenn die Hegelsche Philosophie dem absoluten Wirklichen (Gott) die endliche Bestimmung der Persönlichkeit nicht beilegen will und in Bezug auf die menschliche Freiheit die Freiheit als Wahlfreiheit fordert. Die Durchgangspunkte im Selbstvermittelungsprocesse des Absoluten haben in seiner individuellen Wesenheit, d. h. also in Gottes Wesen, ihre Wurzel und ihr Bestehen. Andere, selbst Schleiermacher, setzten den Grundfehler des Hegelschen d. h. geistigen Pantheismus in jenes vermeintliche dialektische Umschlagen der reinen, logischen Idee ins conkrete endliche Dasein. Aber auch die Erfahrung lehrt, daß die Wurzel des conkreten Daseins das logische Element ist. Die logische Idee gehört zur Idee der Natur; an zeitliches Uebergehen oder zeitliche Präexistenz der logischen Idee ist dabei nicht zu denken.

Die Negation oder das Negative spielt allerdings eine Hauptrolle im Hegelschen System. Herbart baute seine auf Kant basirende Philosophie auf Psychologie und diese auf Mathematik. Sie ist insofern mehr negativ, als darin Beschränkung des Denkens auf die Erfahrung oder auf die Begreiflichkeit aller Erfahrung zur Hauptsache gemacht wird. Den Idealismus und den empirischen Realismus zu versöhnen, wandte er sich zunächst auf die Naturwissenschaften und von diesen auf die Psychologie, beiden mathematische Begriffe zu Grunde legend. Auf die Psychologie baute er dann zunächst die Pädagogik (Betrachtung des Gleichgewichts der Vorstellungen mit demjenigen, wozu der Hebel Anlaß giebt, indem auf das Gleichgewicht in der „Statik" der Vorstellungen Alles ankommt (Druck und Gegendruck der Vorstellungen ꝛc.). In der Ethik sodann hält er an der idealen Natur alles Sittlichen fest und bewahrt den sittlichen Ideen Schönheit und Würde (Plato's schöne Seele und

äſthetiſchen Ideale, die ja von den Theologen perhorreſcirt werden, und weiſt ſomit auf die Idealität Gottes hin. Letzteres wie das Kapitel von der Seelen-Unſterblichkeit und was dahin gehört iſt bei ihm wenig durchgearbeitet und kann für eine philoſophiſche Propädeutik nicht benutzt werden. Die ſyſtematiſche, nicht dialektiſche Methode ſund Form, oder die Continuität des Wiſſens empfiehlt ſich eher, und man kann hier von einer Wiſſenſchaftslehre ſprechen, wie ich ſie aller Propädeutik zum Grunde gelegt wiſſen will. — Beneke, den Sie gleichfalls protegiren und Hegeln vorziehen, treibt die mechaniſch-realiſtiſche Richtung noch weiter. Gegen die Speculationsmethode von Kant, Hegel und ſelbſt von Herbart und gegen die Conſtruction aus bloßen Begriffen begründet Beneke die philoſophiſche Speculation lediglich auf Erfahrung, zeigt die Verhältniſſe, welche die Metaphyſik zum Object hat, als phyſiſche Facta auf, die nicht erſt zu machen, ſondern blos zu erklären ſind, ſucht alle Probleme z. B. die Unſterblichkeit als Fortexiſtenz in der vollen Individualität vom pſychologiſchen Standpunkte aus zu löſen, und hat für Pſychologie und Pädagogik eben ſo viel geleiſtet, wenn auch von einem verſchiedenen Standpunkte aus, als Herbart. Kein Lehrer darf in Unkenntniß ihrer Lehren bleiben, aber an die Höhen der Hegelſchen Speculation reichen ſie nicht heran, ſo brauchbares Material ſie auch für die philoſophiſche Propädeutik liefern.

Jetzt kehre ich zum Hegelſchen Syſtem zurück, welches ich durch die Gegenüberſtellung anderer moderner, für die Schule wichtiger Syſteme in das rechte Licht ſtellen wollte. Daß es einer Reviſion fähig und namentlich wegen der erweiterten und fortgeſchrittenen Natur- und Staatswiſſenſchaft bedürftig ſei, gebe ich gern zu. Ein Grund für die Säcularfeier, die noch mehr von Engländern, Franzoſen und Italienern als von Deutſchen, beſonders durch Roſenkranz angeregt und vorbereitet wird, iſt auch der, daß man die Hoffnung hegt, ſie werde eine ſolche Reviſion, ſei es zunächſt auch nur in Form einer Commentirung, hervorrufen. Jedenfalls wird ſie aufs Neue zur Erkenntniß bringen, daß Hegel der Träger des deutſchen, nationalen Idealismus iſt, der zunächſt nur die Welt der Erſcheinungen auf ihre letzten Wurzeln zurückzuführen und in die Form des Geiſtes zu überſetzen verſucht, aber damit auch in unſerm Volke die Kraft erzeugt hat, die Welt praktiſch umzugeſtalten und immer ſicherer allen ſeinen äußeren Verhältniſſen das Gepräge ſeiner innerlich geſammelten Kraft aufzudrücken. „Der kühne Idealismus reißt die Geiſter mit ſich fort, giebt allen Beſtrebungen einen höheren Schwung, allen Geiſtern eine höhere Stimmung. Er vertritt die Ahnungen der Jugend, iſt ihr angemeſſen und auch aus Gründen der Zweckmäßigkeit dem nüchternen Realismus vorzuziehen — in pädagogiſcher Hinſicht. Er erwärmt das

Herz, erregt die Phantasie, erzeugt große Pläne und Anstrengungen, das Streben nach Wahrheit und Erkenntniß und das Streben, die Ideale zu verwirklichen im Sittlichen und Praktischen, ist der größte Feind alles Materialismus und niedriger, handwerksmäßiger, banausischer Gesinnung, die jetzt die Zeit zu beherrschen angefangen hat. Er baut auf die fortschreitende Herrschaft der Vernunft. Die erstaunliche Menge von Kenntnissen und idealen Anschauungen bei Hegel, sein unverdrossner Eifer, alle Gebiete des Wissens zu durchdringen und die Nationalcultur zu befördern, möge bei der Säcularfeier der Jugend vorgehalten werden und Nacheiferungseifer erwecken! Auch möge sie die Jugend erkennen lehren, daß keineswegs die sinnliche Wahrnehmung die Quelle aller Erkenntniß sei, so sehr auch zugegeben werden muß, daß empirische Erkenntniß hohen Werth hat; daß vielmehr unabhängig von allen sinnlichen Dingen und über aller sinnlichen Wahrnehmung das persönliche Selbstbewußtsein mit seinen Ideen, Begriffen, Kategorien gegeben ist, durch welches allein Erkenntniß möglich wird, und ohne welches auch sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung nicht geschehen könne, und daß gerade die Erfahrung, d. h. eine gründliche Erforschung der inneren Vorgänge des denkenden Selbstbewußtseins zu dieser Einsicht geführt hat. Hegel hat hinter allen Erscheinungen die Vernunft als den Kern und das Wesen aufzusuchen gelehrt. Das lerne die Jugend von ihm! auch in Beziehung auf die historischen Erscheinungen und Ereignisse! So wird sie nicht blos die Wirklichkeit oder Zuständigkeit begreifen lernen, sondern auch die richtigen Mittel und Wege auffinden, wie die Zustände verbessert werden können und müssen, und wird bereit und tüchtig werden, mit Hand anzulegen an die bessere Gestaltung der Zukunft.

Daß dazu auch eine philosophische Propädeutik beitragen könne und müsse, scheinen Sie selbst anzudeuten, und doch wollen Sie von einer solchen im Hegelschen Sinne verfaßten oder vorgetragenen nichts wissen. Aber o Wunder! — so rächt sich jedes unberechtigte Verfahren —, staunen Sie, o staunen Sie: Ihre Pädagogik ist selbst von Hegelschem Geiste durchweht — nur mit ein bischen Zuthat aus Herbart und Beneke! Freilich ist der Abriß oder Grundriß aphoristisch, wie Sie sagen, ja sehr aphoristisch, und es möchte sich eine consequente Durchführung kaum ermöglichen. Aber wenn Sie als obersten Grundsatz und Ausgangspunkt den Satz hinstellen: Die Substanz ist selbst gedankenhaftes Sein, im Ganzen und Einzelnen zugleich Sein und Denken ꝛc., so möchte ich doch wissen, ob das nicht Hegelisch ist? Und von diesem Obersatze als Substrat soll alles Einzelne abhängen oder ausgehen, wenn auch nur als von einer Voraussetzung. Es ist also etwas Systematisches in Ihrer Pro-

pädeutik, und die Systematik kann man nur von Hegel gründlich lernen. Ihre ganze Systematisirung ist Hegelisch. Daß die Logik nicht gelernt, sondern geübt werden müsse, hätte ich gern noch mehr betont gesehen. Die heuristische Methode sollten Sie noch ausdrücklicher als die einzig richtige, besonders in der Psychologie, hervorheben. Für die, an sich unstatthaften Realschulen ist die Hervorhebung der Idealität besonders als Gegengewicht gegen die realistischen Bestrebungen so wichtig, daß ich sagen möchte, es werde dadurch ein Gleichgewicht mit den Gymnasialstudien erreicht. Und so komme ich auf Ihren prächtigen Sokrates-Hegel zu sprechen, denn Sokrates hat die heuristische Methode erfunden und Hegel ist der Meister des Idealismus. Doch davon zu Ende! Nehmen Sie mir meine Bemerkungen über Ihre Grundlinien einer philosophischen Propädeutik nicht übel. Ich theile ganz Ihren Eifer dafür und halte die bis jetzt erschienenen Propädeutiken für untauglich und ungenügend namentlich, weil sie den hier aufgestellten Forderungen nicht, oder nicht in vollem Maße entsprechen.

Ich habe nur noch ein Wort über den Vorwurf, den Sie der Philosophie machen, daß sie nicht fortschreite, sondern sich in einem resultatlosen Kreise herumdrehe, hinzuzufügen. Den Fortschritt, den ich Ihnen auf religiösem Gebiete nachgewiesen habe — wider Ihren Willen —, erkennen Sie freilich nicht an. Die Wissenschaft ist es ja, die als Reinigerin der Religion, als unerschütterliche Grundbasis jeder Weltanschauung, für mich das neue Element ist, das in die neue religiöse Bewegung fruchtbringend hineinfällt und sie möglich macht. Der Protestantenverein will die Scheidewand für das religiöse Leben aufheben, positive Anläufe zur Gründung eines rechten, innigen religiösen Lebens in Harmonie mit der fortgeschrittenen Vernunft anstreben. Die Philosophie nun der neuesten Zeit will der klarste Ausdruck der die neue Zeit bewegenden Ideen sein, will das Steckenbleiben in den zu Anfang dieses Jahrhunderts gegründeten Schulen durch Zusammenfassung der Resultate und Principien derselben aufheben und die Philosophie dem Interesse der Lebenden und besonders der Laien wieder zuwenden. Ich spreche nicht von Comte, von Buckle und Anderen, ich hebe nur das Hauptwerk dieser neuen Periode heraus, Hartmanns Philosophie des Unbewußten. Versuch einer Weltanschauung. Berl. 1869. Hier ist wirklicher Fortschritt, vita nuova. Diese Philosophie des Unbewußten faßt nicht nur die Resultate der bisher erreichten Standpunkte: Schelling, Hegel und Schopenhauer — zur organischen Einheit in sich zusammen, sondern geht über dieselben hinaus, befestigt nicht nur die Errungenschaften des Geistes, sondern vertieft sie auch, und Alles dies in einer klaren, allgemein verständlichen Sprache. Der Standpunkt des Unbewußten ist jene vor oder jenseits des Be-

wußtſeins liegende Region des Seelen- oder Geiſteslebens. So hoch oder ſo tief iſt noch kein Sterblicher geſtiegen. Die geſammte Fülle wiſſenſchaftlichen und empiriſchen Materials, die breite empiriſche Grundlage, die Reſultate der niedern Realwiſſenſchaften dienen als Stützbalken zu einem philoſophiſchen Syſtem mit inductiver Methode, deſſen einfache, impoſante Geſchloſſenheit nur mit Spinoza's und Hegel's zu vergleichen iſt. Das letzte Capitel über „die letzten Principien," dann die Hauptabſchnitte, 1) die Erſcheinung des Unbewußten in der Leiblichkeit, 2) das Unbewußte im Geiſte geben äußerſt frappante Reſultate. Das Zweckmäßige (das abſolute Ziel) in der organiſchen Natur und ihren Verrichtungen, in der geiſtigen Thätigkeit z. B. in der Entſtehung der Sprache u. ſ. w. wird klar nachgewieſen, das Unbewußte als der wahre Schlüſſel zum „bewußten Seelenleben" dargeſtellt, und gezeigt, wie das unbewußte Weſen aller Individuen Eins ſein könne, die während ihres „Bewußtſeins" ſich als Viele wiſſen. Hegels Optimismus der Idee und Schopenhauers Peſſimismus des Willens werden in ſich vereinigt, aber leider das Endziel des Weltproceſſes in Schopenhauers Manier aufgefaßt, was Ihnen gar nicht gefallen wird. Aber die Philoſophie will rückſichtsloſe Wahrheit.

So hätte ich Ihnen denn rückſichtslos wie Sie über die Punkte, zu deren Beſprechung die Säcularfeier Hegels uns Veranlaſſung gab und Vielen noch geben wird, meine Meinung dargeſtellt. Indem ich aber Ihnen noch danke für die gütigen Vorſchläge zur Verherrlichung der Feier, zu welcher ich Sie einzuladen gewagt habe, glaube ich Ihnen gleiche Vorſchläge zur Verherrlichung Eines der Ihrigen, den ich nicht nennen will, und Ihrer theologiſchen Paſtoralkirche machen zu müſſen oder zu dürfen. Dabei folge ich Ihrem Beiſpiele und biete Ihnen wenigſtens Namen und Sujet eines dramatiſchen Singſtückes zu gütiger Benutzung an. Auch ich ſtelle Ihnen die Wahl zwiſchen zwei ariſtophaniſchen Komödien. Es ſind dies die Ritter oder die Fröſche des Ariſtophanes. Scenerie und Perſonen gebe ich Ihnen aber nicht an, z. B. eine Synode neueſter Zeit nebſt Ketzergericht, auch nicht die hyperorthodoxen, altlutheraniſchen Geſangbuchstexte aus den neueſten Geſangbücherfabriken, denn die Sache iſt mir doch zu ernſt dazu. Möchte Ihnen doch auch unſere Sache weniger ſpaßhaft erſcheinen! Laſſe Jeder Jedem das Seine! Die Wiſſenſchaft aber ſei und bleibe der deutſchen Nation höchſtes Heiligthum! Daß ich übrigens Ihren Vorſchlag in Bezug auf das ariſtophaniſche Drama acceptire und ausführen werde, verſteht ſich von ſelbſt. Wie vom platoniſchen Gaſtmahl, ſo ſollen Sie auch davon die Beſchreibung und Schilderung der Aufführung erhalten von

Ihrem dankbaren Freunde

H.

V.

II. Die Motive der Ehre und die Aesthetik.

„Die ästhetische Darstellung der Welt ist das Hauptgeschäft der Erziehung.“ Die Erziehung ist theils theoretisirend, Erziehungswissenschaft, theils praktisch, Erziehungskunst. Alles Thun und Lassen der letzteren, so wie das, was sie hervorbringt, unterliegt ästhetischer Beurtheilung. Wie jedes künstlerische Verhalten so setzt auch das des Erziehers ein kritisches voraus. Gänzlicher Mangel der Kritik oder Verderbung derselben muß also nothwendigerweise eine Verderbung des ganzen Erziehungsgeschäftes nach sich ziehen. Denn wie soll der die große Welt darzustellen vermögen, der nicht fähig ist die kleine Welt eines kindlichen Daseins vollkommen vorzustellen, wie soll der ein Kind zu bilden verstehen, der nicht fähig ist dasselbe richtig zu beurtheilen? Eher möchte ein kritisches Verhalten möglich sein, ohne das künstlerische, kaum aber umgekehrt.

Nach Schiller ist das Ziel der Erziehung Herstellung der Harmonie zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, zwischen Stoff- und Formtrieb. Sie soll die Sinnlichkeit verwahren gegen die Eingriffe der Freiheit, die Vernunft nicht zur Ueberherrschaft gelangen lassen, nicht ausbilden auf Kosten der Sinnlichkeit und sie soll die Vernunft sichern gegen die Macht der Sinnlichkeit. Das erste wird erreicht durch Ausbildung des Empfindungsvermögens, das zweite durch Ausbildung des Vernunftvermögens. „Ausbildung des Empfindungsvermögens ist das dringendste Bedürfniß der Zeit, gegenüber dem „Idol des Nutzens.“ Jede andere Bildung, die Aufklärung des Verstandes vorzugsweise erstrebt, ist einseitig, erzeugt ein mißfälliges Produkt. Dabei ist nur von einer Verstandesbildung die Rede, die zugleich den Charakter bildet, denn „nur insofern dieselbe auf den Charakter zurückfließt, verdient sie Achtung.“ Was würde in den Augen Schillers eine Verstandesbildung sein, die Wissen, viel und glänzendes Wissen erstrebt und zur Erreichung dieses Ziels selbst Mittel nicht scheut, die dem Charakter gefährlich sind! Was würde er über Schulen urtheilen, die laut ihrer Censuren die sittliche Bildung zur Verstandesbildung auffassen in dem Verhältniß von 6 : 11, die also grundsätzlich von einer ebenmäßigen ästhetischen Bildung des Kindes gänzlich absehen?

Beide Triebe werden nach Schiller ins Ebenmaaß gebracht nicht etwa dadurch, daß man einen durch den anderen bekämpft, sondern durch etwas, „was weder subjektiv noch objektiv zufällig ist und doch weder äußerlich noch innerlich nöthigt“, durch das Spiel.

Schiller ist weit entfernt jeden Zwang aus der Erziehung zu verbannen, aber er will, daß die Arbeit der Schule weder von der Sinnlichkeit noch von dem Verstande einseitig beherrscht werde, er will, daß die Arbeit der Schule ihren Zweck nicht außer ihr habe, und nicht außer dem Kinde, sondern in ihm selbst. Sie soll also in Herbarts Sinn vor allem das Interesse des Kindes gewinnen, ein Betreiben der Sache um ihrer selbst willen erzeugen, nicht aber hinweisen auf Lohn und Lob, auf Nutzen und zukünftigen Gewinn. Das ist ja eine charakteristische Seite des Spieles, daß es das Leben nachbildet, aber ohne doch von den Zwecken des Gewinnes beherrscht, von den Fesseln der Wirklichkeit eingeengt zu sein.

„Mitten in dem furchtbaren Reiche der Kräfte und dem heiligen der Gesetze baut unvermerkt der Mensch an einem dritten fröhlichen Reiche des Spieles und des Scheines, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als Moralischen entbindet.“ Die Lust des ästhetischen Scheines liegt tief in der menschlichen Natur begründet, aber Jedermann weiß, wie leicht ästhetischer Schein in ethischen übergehen kann. Es ist nun ganz unvermeidlich, daß unsere Kinder durch stete Anspannung und Reizung aus dem ersten in den zweiten gedrängt werden, umsomehr, wenn auf Uebereinstimmung ihres ganzen Wesens, wie wir sahen, von der Schule selbst nichts gegeben wird.

Aber die Censuren beweisen nicht nur, daß die Schule von Harmonie, von freier Bethätigung nichts wissen will, daß sie die Wahrheit des ästhetischen Scheines gefährdet, sondern auch, daß nicht die Form, sondern der Stoff wie ihr Thun so ihr Urtheil bestimmt: die Masse des Wissens giebt dem Kinde Rang und Werth, bestimmt des Lehrers Urtheil. Aber alles ästhetische Urtheilen ergeht über die Form, nicht über den Stoff. Die Schule charakterisirt sich als Schule des Materialismus.

Sobald ich über einen Gegenstand urtheilen will, muß ich mir denselben vollständig in allen seinen Theilen vorgestellt haben. Diesem vollendeten Vorstellen entsprechen in der Seele eine Menge Vorstellungen, die mit einander in Widerstreit gerathen, sich heben und senken, unterdrücken oder befreien, bis endlich Einklang, Gleichgewicht sich herstellt oder Mißklang. Im ersten Falle entspringt von selbst das Urtheil des Gefallens, im zweiten des Mißfallens. Der Beurtheilende ist nach Schiller gleich dem Scheidekünstler, der durch Auflösen der Verbindung das Kunstwerk erkennt. Aber er darf keinen Bestandtheil weglassen, sonst wird er ein falsches Ergebniß erzielen, er darf nichts Fremdartiges einmischen, der ästhetische Urtheiler vor allem nichts Subjektives, „keine Privatgefühle“, denn sonst wird sein Urtheil schief, unästhetisch, ungerecht. Dieses vollkommen objektive Be-

ſchauen des Beurtheilers ſetzt vollkommene „Hingebung“ an das Objekt, völlige Ruhe des Gemüthes und Freiheit des Blickes voraus. Iſt dem allen genügt, dann wird der Beurtheiler von nichts mehr entfernt ſein als davon, die Theile zuſammen zu zählen und ihr Ganzes durch einen Exponenten darzuſtellen. Bei ſolch mechaniſchem Verfahren fehlt „das geiſtige Band.“ Man ſagt daher richtig „Cenſuren machen, geben.“ Aeſthetiſche Urtheile werden aber nicht gemacht, nicht vom Urtheiler gegeben! Wie im logiſchen Urtheil nicht der Urtheiler das Prädicat zum Subjekt fügt, ſo ganz beſonders im äſthetiſchen Urtheil: das Subjekt ſelbſt poſtulirt ſein Prädicat. Sollte vielleicht der mathematiſche Zwang der Zahlencenſur dieſen Zwang des äſthetiſchen Urtheils vertreten?

Vergleichen wir damit unſere Cenſur, ſo ergiebt ſich:

1) Dieſes Urtheil beruht nicht auf vollendetem Vorſtellen des Objektes, denn eine Menge charakteriſtiſcher Züge des Kindes können nicht zur Geltung kommen*).
2) Der Werth der Cenſur iſt daher für das Kind höchſtens gleich Null.
3) Die Cenſur iſt „gemacht“, die Geſammtcenſur iſt ein mathematiſches, aber dennoch willkürliches Reſultat.
4) Sie giebt nicht die mindeſte Bürgſchaft, daß ſie ohne ſubjektive Beimiſchung zu Stande gekommen ſei.
5) Sie wird gegeben im Zuſtande der Unruhe.

Wir wollen davon nicht reden, daß viele Lehrer ihre Kinder erſt in größte Unruhe verſetzen um einer Probearbeit willen, auch nicht davon, daß das Cenſurbuch augenblickliche Erregungen und Stimmungen aufnimmt, deren Summa das Urtheil ergiebt, auch nicht davon, wie in einer Lehrerverſammlung alles Ernſtes vorgeſchlagen wurde, daß über jede Antwort, jede Rechnung, jede Arbeit jeder Schüler ſelbſt dieſelbe Nummer notiren müſſe, die der Lehrer notire, ſo daß jeden Augenblick jeder Schüler wiſſe, wie ſeine Cenſur am Ende des Halbjahres ausfallen müſſe, — das ſind ja alles Karrikaturen pädagogiſchen Verfahrens, wohl aber davon, daß bei mangelhaftem Vorſtellen ein ruhiges Urtheil gar nicht möglich iſt. Denn die nicht zur Geltung kommenden Vorſtellungen laſſen ſich durch alle Cenſurverordnungen doch nicht in der Seele des Lehrers unterdrücken und je mehr ſie unterdrückt werden, deſto mehr ſtreben ſie auf und peinigen. Daher die Klagen ſo vieler meiner Mitlehrer, die nicht mit dem Kopfe allein, ſondern auch mit dem Herzen in der Schule ſind, über

) Ein Kind, das arbeitet, was es ſoll, iſt = I, ein Kind aber, das mehr thut, als es ſoll und in aller Beſcheidenheit es thut — ?, und wir haben ſolcher Kinder nicht wenig! Treue in übernommenen öffentlichen Pflichten, Verhältniſſe des Hauſes, des leiblichen Befindens und tauſend andere Dinge müſſen unberückſichtigt bleiben!

die Qual dieſer Arbeit: ein wirklich äſthetiſches Urtheil, das mit Freiheit ſich entwickeln darf, wird nicht mit Qual, ſondern mit Luſt ſich entfalten! —

Hatten wir der Schule, wie ſie ſich auf den Cenſuren abbildet, den Vorwurf des Materialismus gemacht, ſo müſſen wir doch andrerſeits ihr wieder zur Schuld anrechnen, daß ſie auf die äußeren Bedingungen, welche ganz weſentlich das Mißfällige oder Wohlgefällige eines Kindes beſtimmen, nicht Rückſicht nimmt. Ein Werk in ſchlechtem Stein und eines im koſtbarſten Marmor können dieſelbe Hoheit der Auffaſſung des Künſtlers zur Schau tragen und doch ſehr verſchieden zum Ausdruck bringen, der Kritiker wird jene ſuchen und dem Kunſtwerk ſelbſt nicht zur Laſt legen, was Naturbedingung ſeines Stoffes iſt. Nur dem beurtheilenden Erzieher ſoll beides verſagt ſein. Er muß dem Kinde anrechnen, was Naturbedingung iſt, und über das Vermögen hinweg hinein zu ſchauen in den Willen und dieſen anzuerkennen — das iſt ihm verwehrt.

Indem ſich ſomit der Zuſtand innerer Unruhe, in welchem dieſes Urtheil gegeben wird, vergrößern muß, treten dann im Zwieſpalt der Seele ganze Maſſen unberechtigter Einflüſſe hervor. Je größer der Druck, deſto größer der Gegendruck, der Beurtheiler, anſtatt Privatgefühle zu unterdrücken, beurtheilt günſtig was ihm paßt, Paradeſchüler ſtehen oben an, Nachbeter, Gedächtnißmenſchen. Das Urtheil iſt zuletzt nichts als ein Ausdruck ſubjektiven Begehrens, ſubjektiver Stimmung d. h. das reine Gegentheil eines äſthetiſchen Urtheils. „Wie die Cenſuren, ſo die Klaſſe,“ daher müſſen ſo viel I., ſo viel II. vorhanden ſein, „der muß über jenem den Platz haben,“ da wird dann ſo lange an den Zahlen geſchraubt, bis der gewünſchte Platz erreicht iſt. Welch ein Zerrbild eines ruhigen Beſchauers und Urtheilers iſt jener Rechenmeiſter, dem Tauſende von Zahlen wie böſe Geiſter vor den Augen und im Kopfe herumſchwirren!

Denn das iſt das Element der Unruhe: daß jedes Kind mit jedem verglichen, an jedem gemeſſen werden muß. Die Möglichkeit, daß in einer Klaſſe vier, fünf Kinder wären, von denen der Lehrer ſagen möchte: alle ſind ſie mir gleich liebe Kinder, weil ſie gleich gute ſind, nur jedes in ſeiner Art, dieſe Möglichkeit iſt durch die Cenſur, die eine fortlaufende Numerirung (Location) verlangt, rein abgeſchnitten; während wiederum ein Kind, das in der Geſchichte 1 im Schreiben 4 hat, einem anderen völlig gleich ſteht, daß in der Geſchichte 4 und im Schreiben 1 hat, denn $4 + 1 = 5 : 2 = 2\frac{1}{2}$! Ein Kind, das 10×3 erhielt, aber ſchwach begabt iſt und gethan hat, was es konnte, bietet äſthetiſch ein gleich wohlgefälliges Bild wie ein anderes, welches 10×1 erhielt, aber gut begabt auch nur gethan hat,

was es konnte. Dennoch bannt unſere Zenſur das erſte tief unter das zweite.

Und woher dieſes ſtarre Geſetz? Mir ſcheint es hervorgegangen aus jenem materialiſtiſchen Zuge, den wir ſchon oben berührt. Bei unorganiſchen Weſen, bei den rohen Stoff entſcheidet das Fertige, das Vorhandene, das Gewordene über gleich und ungleich, ähnlich und unähnlich. „Bei den organiſchen Weſen aber entſcheidet nicht die Erſcheinung des Gewordenen, ſondern das Geſetz des Werdens. Wir ſprechen von Pflanzen, aber wo ſind ſie? Wann ſind ſie fertig, vollendet, daß wir ſie aus dieſem beſtändigen Wechſel des Stoffes und der Form heraus reißen und als ein Gewordenes betrachten dürfen? Wir ſprechen von Geſtalten und Formen, wo ſollen wir ſie faſſen? die proteusartig jeden Augenblick unter unſeren Händen verſchwinden und in andere übergehen? Ebene Flächen ſind leicht zu conſtruiren, von den gekrümmten ſind dagegen nur wenige ſcharf zu beſtimmen. Sehr bald werden die Verhältniſſe ſehr verwickelt, daß ſie den ſcharfſinnigſten Combinationen der größten Mathematiker Trotz bieten. Wir ſind daher, abgeſehen von allen anderen Schwierigkeiten, bei der bloßen Bezeichnung der einzelnen organiſchen Formen außer Stande geſetzt, uns ſcharf beſtimmter geometriſcher Ausdrücke zu bedienen.“ (Schleiden, Leben der Pflanzen.) — Aber um die Mannichfaltigkeit der kindlichen Seelen zu bezeichnen, reichen 7 mathematiſche Ausdrücke hin! — Kein abſolut Einfaches gefällt an ſich. Aber mußte man denn, um ein äſthetiſches Verhältniß zu erhalten, die ganze Klaſſe zu Hilfe nehmen? Iſt denn ein Kind nicht ſelbſt eine kleine Welt unendlich vieler Verhältniſſe? Freilich, wenn man das Kind auffaßt als ein Gewordenes, dann iſt es nicht fähig ein äſthetiſches Urtheil zu erwecken, wie jedes Bild unſern Beifall nur erweckt, wenn es Leben und Werden offenbart, den Schein der Beſeeltheit an ſich trägt.

Und das wäre eine echte pädagogiſche Aufgabe: das Kind zu meſſen an ihm ſelbſt, es zu vergleichen mit dem, was es früher war, die Proportionen ſeiner aufſteigenden Entwicklungslinie zu entdecken, Stetigkeit und Unſtetigkeit nachzuweiſen, den rothen Faden der Individualität Eltern und Freunden zu zeigen, der bald verſchwindend, bald auf dieſer, bald auf jener Seite hervortretend durch das ganze Weſen des Kindes ſich durchzieht. Statt deſſen beginnt in jeder Klaſſe, in der das Kind ein Jahr verweilt, die Michaeliscenſur mit dem Grad n und geht zu Oſtern um einen oder zwei Grad in die Höhe, in der neuen Klaſſe beginnt daſſelbe Spiel und ſetzt ſich fort bis ans Ende der Schultage. Und wäre alles gut an der Cenſur, dieſe Eintönigkeit vom 6.—14. Jahre, für Knaben und Mädchen, ſie müßte, ſo unſchön wie ſie iſt an ſich, bei jedem unbefangenen Beobachter Verdacht erregen.

Besonders Verdacht erregend ist noch ein Anderes. Das Urtheil: „dieses Kind ist ziemlich gut“ erfüllt nicht, wie jedes richtige Urtheil thut, mit Ruhe, sondern mit peinlicher Unruhe. Das ist die Art der Erfahrungsbegriffe, die, je tiefer wir uns in dieselben hineindenken, desto mehr Widersprechendes offenbaren, die deshalb nicht gedacht werden können so wie sie erscheinen und eine gründliche Denkarbeit erheischen. Wird diese vollzogen, dann kehrt, je näher wir einem klaren Urtheil kommen, desto mehr Ruhe zurück bis endlich das Gleichgewicht der Seele hergestellt, das Gemüth in Ruhe, der Verstand in Klarheit ist. Der gemeine Verstand kennt von diesen Sorgen und Unruhen nichts, so fühlen auch sehr Viele nichts von den Widersprüchen jenes Urtheils; dem aber, der sich tiefer hineindenkt, zeigen sich bald eine Menge und so sehr er sich abmühen mag — er kommt aus ihnen nicht heraus. Beweis, daß das Urtheil ästhetisch und logisch ungiltig sei, unschön und falsch zugleich.

Natürlich, denn es enthält völlig Heterogenes: Urtheile über Verstand und Herz, Fühlen und Wollen sind ineinander gemischt, zusammengerechnet, aber nicht zusammen gedacht und gefühlt. Die Censur ist ästhetisches und ethisches Urtheil zugleich. Aesthetisches und Ethisches sind aber verschieden wie Bedingtes und Unbedingtes. Denn die Vorschriften der Ethik gelten für jeden, weil der Mensch selbst Subjekt und Objekt ihrer Darstellung zugleich ist, die der Aesthetik dagegen sind immer nur bedingt giltig. „Du sollst“ gebietet ganz absolut die Ethik, „du sollst, wenn du“ — fordert die Aesthetik. Da die Ethik sich auf Willensverhältnisse bezieht, das beurtheilt, was beifällig oder mißfällig ist am Wollen, so fällt unter ihr Gebiet das, was die Zensur bezeichnet mit „Sittlichkeit, Fleiß, Aufmerksamkeit“ und wir wissen, daß auch das von Seiten der Psychologie Einschränkung erleidet. Die ganze übrige Censur fällt in das Gebiet der Aesthetik. Um aber das Maß des Unschönen voll zu machen, wird in diese Urtheile noch hineingemischt eine Menge dessen, wofür das Kind schlechterdings nicht verantwortlich gemacht werden darf, wie wir im ersten Theil angedeutet haben, und das Urtheil über die Begabung von allem Einfluß ausgeschlossen.

Wir dürfen hierbei nicht unterlassen ausdrücklich zu betonen, daß Kinder überhaupt mehr einer ästhetischen als einer ethischen Beurtheilung unterliegen, weil sie weit weniger unter der Herrschaft des Willens stehen als der Mann.

Beweist die Censur eine förmliche Verkrüppelung des pädagogischen Urtheiles, sollte dann der Schluß auf Verkümmerung des pädagogischen Thuns so gar ungerechtfertigt erscheinen? Versteht man es so wenig, den Unterrichtsgegenstand durch seine eigene Schönheit wirken zu lassen, glaubt man ihm besondere

Reizmittel überordnen zu müſſen, darf es uns wundernehmen, wenn die Jugend jenes „Gefallen ohne Intereſſe," dieſe echte Grundlage alles Aeſthetiſchen, zugleich ein Grundzug des ſittlichen Lebens, mehr und mehr verlernt, nach und nach immer unzugänglicher wird für Aeſthetiſches, wenn Rohheit und Empfindelei überhand nehmen? Wenn äußere Rangverhältniſſe, Numeriren und Certiren, Reichthum des Gedächtniſſes und andere Außendinge ſo gewaltig einwirken von Jugend auf, darf es uns wundernehmen, wenn „das Wirkliche" einen weit größeren Ernſt bekommt als es hat, wenn es viel bedeutender, größer erſcheint als es iſt und als es erſcheinen darf? Es iſt vielmehr die Aufgabe der Erziehung, das Wirkliche immer nur im Verhältniß zum Idealen zur Erſcheinung kommen zu laſſen. Ihm gegenüber erſcheint das Wirkliche klein und unbedeutend. Das Nothwendige aber, die Forderungen des Lebens, ſeine Geſetze und Pflichten, erhalten ſchon in der Schule den Charakter des Zwanges, des Schweren, während ſie durch ſtete Beziehung auf das Ideale nicht nur leicht erſcheinen, ſondern ſelbſt werden und mit Luſt und Freiheit ſich vollziehen.

Es ſcheint uns nun leicht erklärlich, wenn unſere Jugend ſich ein Verdienſt daraus macht, den äſthetiſchen Schein gering zu ſchätzen, angeblich weil er mit dem logiſchen in Widerſpruch ſei. Das iſt die Blaſirtheit, die alles mit beißender Lauge des Verſtändigſeins auflöſt, den bedauert, der noch in ſpäten Jahren an einem Märchen ſich erfreuen kann. Es giebt wohl eine Zeit, in welcher der Knabe ſich freut, nicht mehr Knabe, nicht mehr Kind zu ſein, in welcher er die ganze Poeſie der Kindheit von ſich ſtreift, der aber wäre zu bedauern, dem vor lauter Verſtandesblüthe die äſthetiſche Anſchauung der Welt nicht wiederkehrte. Jagen unſere Schulen die Jugend nach Schätzen des Verſtandes in der Weiſe wie die Cenſuren es uns beweiſen, dann verbreiten ſie einen fahlen Schleier proſaiſcher Denkart und rauben einem großen Theile unſeres Volkes Erquickung und Freude für die Tage des Alters.

Da die Schule daran gewöhnt, bei Allem, was man thut, auf ſubjectives Wohl oder Wehe zu rechnen, ſo geht die Vorſtellung dieſes Zukünftigen bald über in den Zuſtand des Strebens, wird zum Begehren. Damit iſt die Empfänglichkeit für das Schöne zerſtört und die Feſtigkeit im Guten ſchwer gefährdet. Doch über die Wirkung auf die Sittlichkeit in einem beſonderen Theile!

Nur von der Einwirkung auf den Lehrer noch einiges. Betrachten wir ein Kunſtwerk, ſo bemerken wir, daß es bald den von uns gefundenen Formeln entſpricht, bald wieder nicht, daß man kaum daſſelbe erfaßt habend es ſich wieder entſchlüpfen ſieht. Gerade dieſe Unregelmäßigkeit bei aller Herrſchaft der

Regel giebt dem Schönen den Schein des Lebens. Und warum hat die Kinderwelt so ungemein viel Liebliches, warum macht ein unverdorbenes Kind stets einen so unmittelbar wohlgefälligen Eindruck? Weil gerade das Kind am meisten dieser ästhetischen Bemerkung entspricht. Durch die Art der Beurtheilung aber, zu welcher jetzt der Lehrer gezwungen ist, wird er dahin kommen, die kindliche Seele, die in Alltagsklarheit sich darstellt, für die vorzügliche halten, die stilleren, tieferen Naturen aber zu verkennen. — Kein Dichter, Musiker, Maler ist fähig, dieselbe Tiefe, Klarheit, Reinheit der Gedanken wiederzugeben, die er im Herzen trägt durch die unvollkommenen Mittel der Wort-, Ton- und Farbensprache, es ist das, was er giebt, von seinem Vorbild immer nur ein unvollkommenes Abbild. Dieses bildet der Aufnehmende wieder unvollkommen nach, so daß aus dem Herzen des Schöpfers in das des Empfängers ein doppelter Verlust stattfindet ohne beider Schuld Dieser Verlust steigert sich, wenn das Empfangene wieder gegeben werden soll und wieder aufgenommen. Ist nun der Aufnehmende derselbe, der das Urbild im Herzen getragen hat, so wird er dies oft kaum wieder erkennen. Und doch trifft keinen von beiden irgend eine Schuld. Ja es ist möglich, daß sich indeß das Urbild im Herzen eines Schöpfers noch verdeutlicht, verklärt hat, auch ohne dessen bestimmtes Wissen. — Hat der censirende Lehrer Solches und Aehnliches bedacht?

Ich glaube die Bemerkung gemacht zu haben, daß eifrige Censoren sehr wenig Eifer zeigen, ihre Sprache von unschönen Wendungen frei zu halten. Ich möchte mich gern geirrt haben. Denn dergleichen überschreitet die Grenze des Unästhetischen und verfällt schon einer ethischen Verurtheilung.

VI.

Mancherlei.

1) Preisschrift die Fröbel'schen Kindergärten betreffend. Auf die am 21. April 1870 von uns erlassene Aufforderung zur Bearbeitung eines die Fröbel'schen Kindergärten betreffenden Themas sind uns acht Arbeiten eingesandt worden, welche wir im Folgenden näher bezeichnen:

1) Motto: „Es giebt im gesammten Natur- und Menschenleben ꝛc.“
2) Motto: „Lasset die Kindlein zu mir kommen ꝛc.“

3) Motto aus Fr. Fröbel: „Die Familie und nur sie zunächst und vor Allem ist das Heiligthum ꝛc.“
4) Motto aus Aristoteles; „Alle Erziehung darf nur Ergänzung der Natur sein.“
5) Motto: „Das Kind ist eine Blüthe.“
6) Motto aus Goethe: „Edel sei der Mensch ꝛc.“
7) Motto: „Kommt, laßt uns den Kindern leben!“
8) Motto: „Immer strebe zum Ganzen ꝛc.“

Unterm 12. März d. J. nun haben die Preisrichter, als welche die Herren Schulvorsteher M. C. Luther, Erzieher und Lehrer am Waisenhause der Stadt Berlin Hermann Pösche und Gymnasiallehrer Dr. Pappenheim fungirten, uns ihren Bericht erstattet. „Wir haben,“ heißt es darin, „die acht Arbeiten einer sorgsamen Prüfung unterzogen. Mit großer Befriedigung entnahmen wir daraus von Neuem, daß Fr. Fröbel's Kindergärten in der Schweiz und in den verschiedensten Gegenden Deutschlands überzeugte und warme Anhänger haben. Ihrem Inhalte nach sind die Arbeiten von sehr ungleichem Werthe. Während einige den Stoff nicht eingehend genug behandeln oder sich nicht streng genug an die Sache halten, zeigen andere gute theoretische oder praktische Kenntniß des Kindergartens, selbständiges Denken über seine psychologischen Voraussetzungen, wie über seine Fortentwicklung und seine Beziehung zu anderen Stufen unseres Schulwesens (Volksschule, höhere Töchterschule, Realschule und Gymnasium). Obwohl somit unter den Arbeiten mehrere sind, deren Veröffentlichung im Interesse der Kindergärten wünschenswerth erscheint, so sehen wir uns, doch da wir es für unsere Pflicht halten, bei der Prüfung uns auf das Strengste an die im Thema gestellten einzelnen Forderungen zu halten, zu unserem Bedauern in der Lage erklären zu müssen, daß

> keine der acht Arbeiten das am 21. April 1870 gestellte Thema nach allen Seiten befriedigend gelöst und somit den Preis verdient hat.“

Außerdem haben die Preisrichter uns anheimgegeben, der Arbeit mit dem Motto: „Kommt, laßt uns den Kindern leben!“ wegen ihrer eingehenden und interessanten Behandlung der mathematischen Seite des Kindergartens die Summe von 4 Friedrichsd'or als ein Zeichen der Anerkennung zu überweisen, wenn der Herr Verfasser seine Abhandlung besonders in Bezug auf das Verhältniß des Kindergartens zur Volksschule einer Ueberarbeitung unterziehen will.

Diesen von den Preisrichtern einstimmig gefaßten Beschlüssen sind die unterzeichneten Vereine beigetreten.

Endlich fordern wir, gleichfalls auf den Vorschlag der Herren Preisrichter, hierdurch nochmals zur Bearbeitung desselben Themas (dessen Wortlaut unten folgt) unter den gleichen Bedingungen auf.

Alle diese Angelegenheit betreffenden Anfragen und Sendungen wolle man frankirt an Herrn Schulvorsteher M. C. Luther, Melchiorstraße 10 hier, richten.

Berlin, am Geburtstage Fr. Fröbel's,
den 21. April 1871.

Der Berliner Frauenverein zur Beförderung der Fröbel'schen Kindergärten.
Henriette Simonson, z. Z. Vorsitzende.

Der Verein für Familien- und Volks-Erziehung.
Zelle, z. Z. Vorsitzender.

Thema.

„Es soll, auf Grund der Schriften **Fröbels** und seiner Anhänger, eine Darstellung des Kindergartens gegeben werden, in der Weise, daß die Auffassung **Fröbels** von der geistigen und leiblichen Natur des Kindes, die Grundsätze des Kindergartens, dessen Erziehungsziele und -Mittel dargelegt, auch die Einwirkungen, welche vom Kindergarten auf die Schule zu erwarten sind, angedeutet werden."

Der Gang der Darstellung ist dem Ermessen des Bearbeiters zu überlassen. Die Arbeit muß in deutscher Sprache, einfach und gemeinverständlich verfaßt sein. Der Umfang darf 2 Druckbogen (32 Seiten in Oetav) nicht übersteigen. Die Preisrichter werden von uns erwählt werden.

Die für die beste befundene Arbeit erhält einen Preis von 4 Friedrichsd'or. Sie wird Eigenthum der beiden die Concurrenz ausschreibenden Vereine, doch überweisen diese das durch Veröffentlichung der Schrift, für welche sie Sorge tragen werden, zu erzielende Honorar überdies dem Verfasser.

Der zweitbesten Arbeit wird eine öffentliche Belobung zuerkannt werden.

Die Arbeiten sind ohne Namen, versehen mit einem Motto und mit einem versiegelten Zettel, welcher auf der Außenseite dasselbe Motto und inwendig den Namen des Verfassers angiebt,

spätestens bis 1. December 1871, nach Berlin an Herrn Schulvorsteher M. C. Luther, Melchiorstraße 10, frankirt einzusenden.

Die Preisvertheilung geschieht spätestens am 21. April 1872.

---

2) Statut der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung.

Abschnitt I. Zweck der Gesellschaft.

Satz 1. Der unter dem Namen „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" gegründete Verein hat seinen Sitz in Berlin und verfolgt den Zweck:

der städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur die Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen.

Satz 2. Die Gesellschaft sucht ihren Zweck zu erreichen durch:

1) Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft.
2) Förderung und Unterstützung der bestehenden Bildungs- und ähnlichen Vereine durch Büchersammlungen, Lehrkräfte, Vorträge und sonstige Mittel.
3) Anregung und Unterstützung zur Vereinsbildung in solchen Orten, wo es bis jetzt an Fortbildungsvereinen fehlt.
4) Hinwirkung auf eine Verbindung solcher Vereine, welche sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gestellt haben.
5) Gründung eines periodisch erscheinenden Vereinsorgans.
6) Abfassung und Verbreitung von Flugschriften, welche geeignet sind, die geistige und sittliche Entwickelung unseres Volkes zu fördern.
7) Aussendung von Wanderlehrern.

Abschnitt II. Mitgliedschaft.

Satz 3. Die Mitgliedschaft wird durch Anmeldung beim Vorstande des Central- oder eines Zweigvereins erworben. Auch Frauen erwerben hierdurch alle Rechte eines ordentlichen Mitgliedes. Vereine treten als korporative Mitglieder bei.

Satz 4. Der jährliche Beitrag erfolgt nach Selbsteinschätzung, jedoch beträgt der geringste Satz 2 Thlr.

Zweigvereine können unter Umständen, mit Genehmigung des Central-Ausschusses, auch geringere Beiträge zulassen, und Personen, welche ihnen als Lehrkräfte, Sachverständige oder in

ähnlicher Weise nützlich sind, mit Sitz und Stimme heranziehen, ohne denselben materielle Verpflichtungen aufzuerlegen.

Statt jährlicher Beitragszahlung wird auch eine einmalige Kapitalzahlung von wenigstens 100 Thalern angenommen und das Recht der Mitgliedschaft erworben.

Satz 5. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. März.

Abschnitt III. Central-Ausschuß und -Vorstand.

Satz 6. Die Gesellschaft wird von einem Central-Ausschuß geleitet, der seinen Sitz in Berlin hat.

Satz 7. Der Central-Ausschuß besteht zunächst aus 25 Mitgliedern. Er wird in einer General-Versammlung durch geheime Abstimmung auf einen Zeitraum von drei Jahren gewählt; die ausscheidenden Mitglieder sind wieder wählbar.

Satz 8. Der Central-Ausschuß erledigt alle Vereinsangelegenheiten, welche nicht der General-Versammlung vorbehalten sind, und verfügt über die Vereinsmittel zu Vereinszwecken durch Mehrheitsbeschlüsse der, in seinen regelmäßig feststehenden oder in seinen besonders, unter Mittheilung der Tagesordnung, anberaumten Sitzungen erschienenen Mitglieder. Zur Beschlußfähigkeit gehört die Anwesenheit von wenigstens sieben Mitgliedern.

Die auswärtigen Mitglieder des Central-Ausschusses besitzen dieselben Rechte wie die in Berlin ansässigen. Es wird ihnen acht Tage vor jeder Sitzung die Tagesordnung zugeschickt und ihr Votum eingeholt. Sie können jederzeit schriftliche Anträge stellen, die in der nächsten Sitzung verhandelt werden müssen. Ohne Umfrage bei den auswärtigen Mitgliedern darf der Central-Ausschuß nur über Summen bis zu 100 Thlr. verfügen. Die Mitglieder des Central-Ausschusses erhalten für Reisen, die sie in dessen Auftrage thun, Entschädigung.

Satz 9. Die eigentliche Führung der laufenden Geschäfte und die Ausführung der gefaßten Beschlüsse überträgt der Central-Ausschuß einem aus seiner Mitte gewählten und unter seiner Controle stehenden Vorstand von fünf Mitgliedern:

dem Vorsitzenden der Gesellschaft,

zwei Beisitzern, unter denen die Stellvertretung des Vorsitzenden in Behinderungsfällen wechselt,

einem Schatzmeister,

einem Sekretär.

Die Mitglieder des Vorstandes werden vom Central-Ausschuß erwählt, mit Ausnahme des Vorsitzenden, welcher von der General-Versammlung gewählt wird.

Die Mitglieder des Vorstandes vertreten die Gesellschaft nach Außen und zeichnen für dieselbe. Zu Geschäftsabschlüssen, welche die Gesellschaft verpflichten, ist die Betheiligung, beziehent-

lich die Zeichnung von dreien unter ihnen erforderlich. Die Zeichnung wird durch Namensunterschrift der Einzelnen unter dem Namen der Gesellschaft mit Beifügung der Beamtung eines Jeden bewirkt.

Satz 10. Der Sekretär, welchem die ständige Geschäftsführung, die Redaktion des Vereinsblattes und die Verbindung mit der Presse durch eine autographische Correspondenz obliegt, ist dem Central-Ausschusse gegenüber verantwortlich. Seine Stelle ist mit einem Gehalt verbunden und beruht auf gegenseitiger Kündigung.

Satz 11. Der Central-Ausschuß legt jährlich am Schlusse des Vereinsjahres in einer Sitzung der General-Versammlung Rechenschaft ab über die Thätigkeit und Kassenverhältnisse der Gesellschaft.

Letztere müssen vorher von einer Kommission von drei Mitgliedern geprüft worden sein.

Satz 12. Der Central-Ausschuß entscheidet vorbehaltlich der Genehmigung der nächsten General-Versammlung alle auftauchenden Fragen, die im Statut nicht vorgesehen sind.

Abschnitt IV.*) Zweigvereine.

Satz 13. Die an einem Orte ansässigen Mitglieder der Gesellschaft können sich zu einem Zweigverein zusammenthun.

Satz 14. Sobald ein Zweigverein sich durch Wahl eines Vorsitzenden, Schatzmeisters und Sekretärs konstituirt hat, wird er von Seiten des Central-Ausschusses als vollberechtigter Zweigverein anerkannt und tritt mit ihm in geschäftliche Verbindung.

Satz 15. Die Zweigvereine ziehen die Gesellschaftsbeiträge in ihrer Gegend ein, erstatten dem Central-Ausschuß Bericht über den dortigen Zustand der Volksbildung und dessen Bedürfnisse, machen ihm dem Zwecke der Gesellschaft gemäße Vorschläge und unterstützen in ihrem Bezirke die Ausführung der vom Central-Ausschuß beschlossenen Schritte und Einrichtungen.

Satz 16. Zweigvereine von mehr als 100 Mitgliedern haben das Recht, im Central-Ausschuß Sitz und Stimme zu fordern.

Jeder Zweigverein hat die Pflicht, einen Monat vor Ablauf des Vereinsjahres dem Central-Ausschuß einen Bericht über die freiwillige Bildungspflege in seinem Bezirke einzusenden.

Abschnitt V. General-Versammlung.

Satz 17. Der General-Versammlung ausschließlich stehen folgende Befugnisse zu:

---

*) Die weitere Regelung der Verhältnisse der Zweigvereine hat die konstituirende Versammlung der nächsten General-Versammlung vorbehalten.

1) Die Mitglieder des Central-Vorstandes sowie den Vorsitzenden der Gesellschaft zu wählen und zu entlassen.
2) Das Gesellschaftsstatut zu ändern und die Gesellschaft aufzulösen.
3) Ueber alle die Geschäftsführung des Vorstandes betreffende Beschwerden der Mitglieder und Beamten endgültig zu entscheiden.
4) Die Entlastung über die Verwaltung der Gsellschaft an den Vorstand zu ertheilen und über die Rechtsverfolgung von Ansprüchen der Kassenverwaltung gegen die damit beauftragten Beamten zu entscheiden.

Am Schlusse jedes Geschäftsjahres findet eine regelmäßige General-Versammlung statt, deren Datum sechs Wochen, deren Tagesordnung acht Tage vorher bekannt zu machen ist. Die Tagesordnung hat folgende Punkte zu enthalten:

1) Bericht über die Thätigkeit und Leistungen der Gesellschaft im verflossenen Jahre.
2) Rechnungslegung.
3) Ergänzung, beziehentlich im 3. Jahre Wahl des Central-Ausschusses und seines Vorsitzenden.

Satz 18. Der Central-Ausschuß hat das Recht, die General-Versammlung einzuberufen, so oft die Interessen der Gesellschaft ihm dies zu erfordern scheinen. Die Leitung der General-Versammlung findet durch den Vorsitzenden der Gesellschaft statt; jedoch kann die Generalversammlung auch ein anderes Mitglied zu ihrem Vorsitzenden erwählen. Dasselbe gilt von den Beisitzern.

Satz 19. Eine General-Versammlung muß allemal zusammentreten, sobald der fünfte Theil der gesammten Gesellschaftsmitglieder dies durch ein schriftliches Gesuch beim Central-Vorstand verlangen.

Satz 20. Anträge auf Statuten-Aenderung müssen spätestens vier Wochen vor der General-Versammlung eingebracht und im Vereins-Organ veröffentlicht werden. Desgleichen der Antrag auf Auflösung der Gesellschaft.

Satz 21. Corporative Mitglieder führen in der General-Versammlung gleich allen anderen eine Stimme.

Satz 22. Die Auflösung der Gesellschaft kann nur durch die General-Versammlung mit $^2/_3$ Majorität beschlossen werden. Im Falle der Auflösung der Gesellschäft fällt ihr Vermögen nach Entscheidnng der General-Versammlung an einen oder mehrere Vereine, deren Zweck die Volksbildungspflege ist.

Uebergangsbestimmung.

Die in der konstituirenden General-Versammlung vom 14. Juni 1871 gewählten Ausschuß- und Vorstands-Mitglieder fungiren nur bis zu der im Oktober dieses Jahres stattfindenden General-Versammlung. Die erwählten Berliner Ausschuß-Mitglieder sind befugt, sich Auswärtige als Ausschuß-Mitglieder zu kooptiren.

VII.

Recensionen.

1) **Evangelische Schulkunde.** Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminarien und Volksschullehrer. Von Dr. F. W. Schütze, Seminardirector ꝛc. Leipzig 1870, B. G. Teubner. 802 S. 8.

Verfasser dieses nicht unbedeutenden Werkes ist offenbar ein in der pädagogischen Theorie und Praxis tüchtig bewanderter, gediegener Praktiker, und sein Buch enthält daher viel Lehrreiches auch für den, der seinen religiösen Standpunkt nicht theilt. Diejenige pädagogische Schriftstellerei, welche man in dem letzten Jahrzehnt unter der Kategorie „Regulativlitteratur" zusammen zu fassen pflegt, ist durch die Arbeit unseres Autors um ein Product bereichert worden, das alles Aehnliche, was bisher auf diesem Gebiete zu Tage gefördert worden ist, weit hinter sich zurückläßt. Es kann uns daher nur angenehm sein zu vernehmen, daß in den Seminarien die Bormann'sche vielfach dieser „evangelischen Schulkunde" weichen muß. Vielleicht finden wir selbst noch Gelegenheit, eingehend auf die nach unserer Meinung vortrefflichen und weniger gelungenen Parthien der ganzen überaus fleißigen Arbeit hinzuweisen. — Für heute müssen wir uns damit begnügen, den Verfasser da, wo er uns angreift, ohne uns zu nennen, nach Gebühr abzuweisen. Er ist offenbar kein tüchtiger Logiker, kein innerlich concentrirter, consequent denkender Mensch. Einen Beweis für diese Behauptung liefert schon sein Aushängeschild: Evangelische Schulkunde. „Kunde ist eine unsystematische, unwissenschaftliche Anhäufung von Einzelheiten, ein Conglomerat. Eine Erziehungs- und Unterrichtslehre ist schlecht, wenn sie als eine bloße Kunde betrachtet werden muß, und der Verfasser hat in der That, wenn auch nicht im Großen und Ganzen, so doch vielfach im Einzelnen weit Besseres geleistet, als sein Titel verspricht. Der Begriff „Schulkunde," den die Regulativmänner aufgebracht haben, ist ein wahres Ungethüm. Man spricht von einer Naturkunde, Pflanzenkunde ꝛc. und versteht darunter dasjenige Wissensmaterial, welches noch der eigentlich wissenschaftlichen, systematischen, philosophischen Durcharbeitung harrt, und hat dem analog das Wort „Schulkunde" gebildet, ohne zu bedenken, daß das, was man hier erkundet zu haben meint, nämlich die Schule, durchaus nicht etwas in sich Abgeschlossenes, Feststehendes, trotz seiner Mannichfaltigkeit Einheitliches ist und sein kann, wie die von dem einheitlichen Gottesgeiste durchlichtete und durchleuchtete, eingerichtete und regierte Natur. Kaum ist man einig über das, was unter „Schule" zu verstehen ist, und was man bisher darunter verstanden hat, was als Schule im Großen und Ganzen und als Schulart im Einzelnen Wirklichkeit geworden, ist noch ein so mangelhaftes armseliges Ding, daß es wahrlich nicht der Mühe lohnt, es zu erkunden. Wollte man durchaus von einer Anthropologie als Basis aller Erziehungs- und Unterrichtslehre absehen, so könnte man allenfalls von einer Menschenkunde reden, und aus dem, was sie bietet, die genannte Lehre ableiten; immer aber blieb

der Menſch der Gegenſtand der Kunde und nicht etwa das armſelige Etwas, das man bisher Schule genannt hat. — Die „Schulkunde“ unſeres Verfaſſers ſoll eine evangeliſche ſein. Was ſoll das heißen? Will er mit dieſem Beiwort ſagen, daß der Inhalt ſeines Werkes aus dem Evangelium genommen ſei? Man ſollte dies eigentlich vermuthen, da die Einſchränkung des Begriffs Schulkunde durch „evangeliſch“ nur durch eine ſolche Entſtehungsart des Inhalts völlig gerechtfertigt würde. Das Evangelium iſt dem Verfaſſer aber keineswegs die einzige Quelle geweſen, und es konnte nicht anders ſein; denn die Bibel iſt eben ſo wenig die zureichende Quelle der Pädagogik, wie jeder andern Wiſſenſchaft. Oder nähern wir uns wieder den Zeiten jenes edlen Khalifen, der die Bibliothek zu Alexandria verbrannte, und im Vollbewußtſein ſeiner Glaubenstreue und ſeiner orthodoxen Conſequenz ausrief: Steht das, was die Bücher enthalten, im Koran, ſo iſt es unnütz, wonicht, verderblich — ſo oder ſo: die Bibliothek muß verbrannt werden!? Unſer Pädagog iſt kein Khalif; denn er hat die Fachbibliothek, ſo weit ſie ihm in den Kram paßte, wohl benutzt. Wo aber bleibt das Evangeliſche? Oder will er nur ſagen, daß er nichts aufgenommen habe, was mit dem Evangelium, wenigſtens mit dem Geiſte desſelben, nicht im Widerſpruche ſtehe? In dieſem Falle hätte er weder ein Recht, ſein Product ein ausſchließlich evangeliſches, noch andere Erziehungsſchriften, welche das Evangelium nicht als Aushängeſchild benutzen, unevangeliſch zu nennen. Aber es ſcheint faſt, als ob es ihm in ſeiner Unlogik verborgen geblieben ſei, daß über das, was unter dem Geiſte des Evangeliums zu verſtehen iſt, verſchiedene Meinungen exiſtiren; wenigſtens ſcheint er die ſeinige als die allein ſelig machende zu halten. Sein Eifer für ſeine Glaubensrichtung macht ihn ſogar nicht allein blind, ſondern geradezu unredlich. So ſchiebt er in ſeinem „Abſchluß“ dem Schreiber dieſes folgenden Satz in die Schuhe: „Die Erziehung nach den Grundſätzen der Bibel ſteht in directem Gegenſatze zu der modernen naturgemäßen Erziehung, die ſich von der Menſchennatur ſelbſt die Erziehungs- und Unterrichtsgeſetze dictiren laſſen will.“ Dieſer Satz iſt gefälſcht, wie jeder Leſer aus meinen „Fundamentalſätzen der modernen Pädagogik, Coethen, Schettler,“ erſehen kann. Ich habe nicht geredet von der „Erziehung nach den Grundſätzen der Bibel,“ ſondern von dem Widerſpruche, in welchem die Grundſätze der deutſchen Pädagogik mit der Anſchauung der Orthodoxie ſtehen. Wenn ihm Orthodoxie und Chriſtenthum Eins ſind, ſo bedauern wir nicht allein ſeine Logik, ſondern können auch von ſeiner wiſſenſchaftlichen Capacität und ſeinem Gerechtigkeitsſinne nur gering denken. Iſt er geneigt, für mich den Scheiterhaufen zu errichten, ſo möge er mir wenigſtens vergönnen, daß ich mir ſämmtliche Männer der freien proteſtantiſchen Glaubensrichtung als Leidensgenoſſen ausbitte. Die Lehre von dem Sündenfall, der menſchlichen Hülfsbedürftigkeit und ſeine Erlöſung durch Chriſtum, an den man nicht aus eigner Vernunft noch Kraft glauben oder zu ihm kommen kann, iſt Pädagogik genug. So ungefähr ſagen conſequent die Stiehl'ſchen Regulative. Wollt ihr orthodox ſein, ſo ſeid wenigſtens conſequent, begnügt euch mit dieſer Pädagogik und ſchreibt keine dickleibige „Schulkunde,“ in der die Wiſſenſchaft kaſtratenartig auftritt und ein Satz ſchließlich doch den andern ſchlägt. Die „moderne Pädagogik“ verlangt wirklich, daß entwickelt werde, was dem Menſchen ſeinem Weſen nach innewohnt; iſt dieſes Weſen in der Wurzel verderbt, ſo müſſen Alle polizeilich eingeſperrt werden, die es entwickeln wollen Dabei bleibt es. Die zwei Richtungen, welche Herr Dr. Schütze auf dem Gebiete der Pädagogik unterſcheiden zu können meint, nämlich die „evangeliſch-pädagogiſche“ und die „naturaliſtiſch-pädagogiſche“ exiſtiren nur in ſeinem Kopfe. Mit viel größerem Rechte läßt ſich ſagen: Es exiſtirt eine Pädagogik der auf Anthropologie gegründeten wiſſenſchaftlichen Conſequenz und eine Pädagogik der Halbheit und Confuſion, wenn man Letztere überall noch Pädagogik zu nennen berechtigt iſt. Die wiſſenſchaftliche Pädagogik ſteht im unverſöhnlichen Widerſpruche mit der Orthodoxie, aber nicht mit dem Chriſtenthume,

wenigſtens nicht mit dem Chriſtenthume, das keinen Widerſpruch zwiſchen dem Geiſte des Evangeliums und der Natur zu entdecken vermag. Wir unternehmen nicht, dieſe unſere Anſicht wiederholt zu begründen, ſondern wollten dieſes Mal nur Ungebühr nach Gebühr zurückweiſen.

W. L.

---

2) **Methodiſche Anweiſung zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel** mit Anwendung zu geometriſchen Berechnungen, nebſt zahlreichen Uebungsaufgaben. Zunächſt zum Gebrauch in Schullehrer-Seminarien und gehobenen Lehranſtalten, ſodann aber auch für den Selbſtunterricht bearbeitet von W. Adam, Königl. Seminarlehrer. Wittſtock, 1869. H. Stein's Verlag. 140 S.

Im erſten Abſchnitt werden die Potenzen und die damit zuſammenhängenden geometriſchen Progreſſionen — und zwar ohne allgemeine Bezeichnung alſo inductoriſch behandelt. Der Ausdruck „Dignand" iſt auf jeden Fall der unglücklichſte, den man wählen kann und iſt genau genommen nur dem geſtattet, welcher die Potenz mit dem vornehmen Titel „Dignität" beehrt. Sieht man auf die Analogie mit den vorhergehenden Benennungen, ſo bieten ſich die Ausdrücke Potentiand und Potentiator für die Wurzel und den Exponenten, blickt man jedoch nach dem Zuſammenhange mit der Wurzel, ſo ſind Wurzel und Exponent die beiden zuläſſigen Ausdrücke, denn in den Gleichungen

$$a^n = p \,,\ \sqrt[n]{p} = a$$

haben a, n, p dieſelbe Bedeutung, und nur das Denken ſtellt ſich zu ihnen in beiden Formen verſchieden.

Im zweiten Abſchnitt werden die Wurzeln und zwar ganz in derſelben Weiſe behandelt. Der Verf. beſchränkt ſich aber nicht blos auf reelle Wurzeln, ſondern zieht auch die imaginären in Unterſuchung. Auf die irrationalen Quadratwurzeln wird der Satz

$$(a + b)\,(a - b) = a^2 - b^2,$$

der vorher abgeleitet und geübt iſt, angewendet. Die Ableitung

$$\sqrt{36} = \sqrt{4.9} = \sqrt{4} \,.\, \sqrt{9} = 2.3 = 6$$

iſt nicht ſtreng. Die Anwendung des Satzes $(-a)(-b) = +ab$ ſcheint eine gewagte. Die Gleichungen

$$\sqrt{-49} \,.\, \sqrt{-16} = \sqrt{(-49)(-16)} = \sqrt{+784} = \pm 28$$

$$= \sqrt{49(-1)} \,.\, \sqrt{16(-1)} = \sqrt{49}.\sqrt{-1}.\sqrt{16}.\sqrt{-1} = \sqrt{49}.\sqrt{16}.$$

$$\sqrt{-1}.\sqrt{-1} = (\pm 7)(\pm 4)\sqrt{(-1)(-1)} = \pm 28\sqrt{+1} = \pm 28$$

ſind nicht ganz richtig, denn wenn man in keinen Widerſpruch gerathen will, ſo iſt immer $\sqrt{-1} \,.\, \sqrt{-1} = -1$ zu ſetzen.

Der dritte Abſchnitt lehrt das numeriſche Ausziehen der Quadratwurzeln und zerfällt in Uebungen für das Kopfrechnen und in Uebungen für das ſchriftliche Rechnen. Mit dem Kopfrechnen wird es nicht ganz ernſthaft gemeint ſein, wenigſtens iſt das Bilden der Differenzreihen für die reine Kopfarbeit der Meiſten zu viel. Doch davon abgeſehen finden wir elementariſch folgende Sätze entwickelt und angewandt

1) $a^2 > a$; $\left(\frac{a}{a+b}\right)^2 < \frac{a}{a+b}$; $\left(\frac{a+b}{a}\right)^2 > \frac{a+b}{a}$;

2) $(+a)^2 = +a^2$; $(ab)^2 = a^2b^2$;

3) $(a+1)^2 = a^2 + (a+1) + a$;

4) $a^2 = (a + 1)(a - 1) + 1,$

5) $(a + 10)^2 = a^2 + [a + (a + 10)]. 10,$

6) $(a + 100)^2 = a^2 + [a + (a + 100)]. 100,$

u. ſ. w.

7) $z^2 = \left(z + \frac{n}{m}\right)\left(z - \frac{n}{m}\right) + \left(\frac{n}{m}\right)^2$

Die Anwendung oder vielmehr Ableitung dieſer Sätze iſt eine recht gute Uebung. Man wird eben, wie der Verfaſſer voraus ſetzt, die Ableitung ſo oft vorrechnen laſſen, bis die Regel als Geſetz herausſpringt; doch werden viele Formen noch bequemere Reſultate geben, wenn man ſie anders zuſammenfaßt. So iſt z. B. wenigſtens für mich $(n+1)^2 = n^2 + 2n + 1$ leichter auszuführen, als $n^2 + n + (n+1)$, und es wird wohl kaum einen Rechner geben, der nicht den zweiten Ausdruck zum Behuf der Berechnung in Gedanken auf den erſten zurückführt.

Sehr inſtructiv iſt die Behandlung der Wurzeln vollkommener und unvollkommener Quadratzahlen ohne Anwendung des allgemeinen Verfahrens, welches ſeiner Natur nach nur ſchriftlich ausgeführt werden kann.

Das ſchriftliche Verfahren gründet ſich auf die Art und Weiſe, wie ſich das Quadrat eines Polynoms aus ſeinen Gliedern zuſammen ſetzt. Hier müſſen wir aber Anordnung und Anwendung für verfehlt halten. Erſtens nämlich ſetzt der Verfaſſer

$$(a + b + c + d)^2 = a^2 + b^2 + c^2 + d^2 + 2ab + 2ac + 2ad + 2bc + 2bd + 2cd,$$

alſo eine Form, die nicht mit der numeriſchen und ebenſo wenig mit der litteralen Entwickelung übereinſtimmt. Zweitens wird nun dieſes Reſultat durch Anwendung des Satzes

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

durch folgende Zerlegung gefunden:

$$(a + b + c + d)^2 = [(a + b) + (c + d)]^2.$$

Dieſe ergiebt aber nicht diejenige Ordnung, welche der Ordnung der Theile des Quadrats entſpricht. Die Zerlegung muß vielmehr in folgender Weiſe geſchehen:

$$(a + b + c + d)^2 = \{[(a + b) + c] + d\}^2,$$

denn daraus ergiebt ſich, wenn wir das Quadrat des Ganzen durch q bezeichnen

$$q = a^2 + 2ab + b^2 + 2(a + b)c + c^2 + 2(a + b + c)d + d^2,$$

woraus ſofort oder ſpäter

$$q = a^2 + (2a + b)b + 2(a + b + c)c + 2(a + b + c + d)d$$

abgeleitet werden kann. Sehr inſtructiv fand ich das Verfahren, nach welchem ich ſelbſt unterrichtet wurde, und welches ich noch durch kein beſſeres erſetzt gefunden habe. Denkt man, daß nur $a + b$ gegeben iſt, ſo iſt $(a + b)^2$ zu bilden, man erhält alſo

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2.$$

Kommt jetzt c hinzu und betrachtet man $(a + b)$ als Ganzes, ſo iſt

$$(a + b + c)^2 = (a + b)^2 + 2(a + b)c + c^2,$$

alſo u. ſ. w.

Wendet man dieſe Form auf das Quadriren dekadiſcher Zahlen an, ſo daß man z. B.

$$4237^2 = N^2$$
$$abcd$$

$$\left.\begin{array}{rr} a^2 = & 16000000 \\ 2ab = & 1600000 \\ b^2 = & 40000 \end{array}\right\} = (a+b)^2$$

$$\left.\begin{array}{rr} 2(a+b)c = & 252000 \\ c^2 = & 900 \end{array}\right\} = (a+b+c)^2$$

$$\left.\begin{array}{rr} 2(a+b+c)d = & 59220 \\ d^2 = & 49 \end{array}\right\} = N^2$$

$$= (a+b+c+d)^2 = 17952169 = N^2 = 4237^2$$

erhält, so hat man Alles, was man braucht, um die Wurzel auszuziehen. Denn 1) kann man die Nullen weglassen und braucht nur jedes folgende Product eine Stelle rechts zu rücken, 2) ergeben sich ohne Weiteres die Classen zu je zwei Ziffern von der Rechten nach der Linken. 3) Bezeichnet man den Ueberschuß in den einzelnen Producten der Reihe nach durch u, v, w, x, y, z, r, so ist

$$\begin{aligned} 17 &= a^2 + u \\ u + 9 &= 2ab + v \\ v + 5 &= b^2 + w \\ w + 2 &= 2(a+b)c + x \\ x + 1 &= c^2 + y \\ y + 6 &= 2(a+b+c)d + z \\ z + 9 &= d^2 + r, \end{aligned}$$

mithin

$17 = a^2 + u$	$a = 4$	$16 = a^2$	$u = 1$
$19 = 8b + v$	$b = 2$	.....	$v = 3$
$35 = 4 + w$	.....	$4 = b^2$	$w = 31$
$312 = 84c + x$	$c = 3$	.....	$x = 60$
$601 = 9 + y$	.....	$9 = c^2$	$y = 592$
$5926 = 846d + z$	$d = 7$	.....	$z = 4$
$49 = 49 + r$	.....	$49 = d^2$	$r = 0$

$$\sqrt{17952169} = 4237$$

Nur darf man dem Schüler nicht in dieser abstracten Weise kommen, die hier der Kürze wegen angewandt werden mußte. Die der hier gegebenen Ordnung widersprechende ist noch besonders deshalb zu verwerfen, weil sie in der Anwendung ignorirt wird.

Ferner sind Verfahrungsweisen gelehrt und abgeleitet, die man in elementarischen Büchern sonst nicht zu finden pflegt, wie z. B. die Ausziehung der Quadratwurzel durch Anwendung der Kettenbrüche, der Satz, daß $x\sqrt[3]{1}$ einen dreifachen Werth habe, die Behandlung verschiedener Radicale. Auffällig ist, daß der Verfasser bei der Aufgabe

$$\sqrt{a+\sqrt{b+\sqrt{c+\sqrt{d}}}} = \sqrt{x} + \sqrt{y} + \sqrt{z}$$

nicht die sich am einfachsten ergebende Auflösung

$$x = \tfrac{1}{2}\sqrt{\frac{bc}{d}},\quad y = \tfrac{1}{2}\sqrt{\frac{bd}{c}},\quad z = \tfrac{1}{2}\sqrt{\frac{cd}{b}}$$

entwickelt und die Abhängigkeit der Zahlen a, b, c, d von einander nicht genügend hervorhebt.

Schließlich muß noch bemerkt werden, daß außer den zahlreichen Uebungsbeispielen S. 94—106. 134—140 noch zahlreiche, recht brauchbare Aufgaben gestellt und theilweise gelöst sind.

Bartholomäi.

---

3) Schriften über die Methodik des Rechenunterrichts. 1) Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Ein methodisches Handbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden bearbeitet von A. Böhme, ord. Lehrer an dem Königl. Lehrerinnen-Seminar und der Augustaschule zu Berlin. 5. Aufl. Berlin 1870, G. W. F. Müller. 355 S.

Ueber dieses Buch, das sich einer fast 20jährigen Benutzung erfreut, ausführlich zu berichten, würde wohl für die meisten Leser zwecklos sein. Deshalb benutzt Referent den ihm gestatteten Raum zu einigen Anmerkungen über Einzelnes

An denjenigen Stellen, welche den Zusammenhang der Methodik des

Rechnens mit den Lehren der allgemeinen Methodik und weiterhin der Pädagogik aufdecken, überhaupt das eingeschlagene Verfahren rechtfertigen sollen und sicher Vielen erwünscht sind, scheint ein tieferes Eingehen auf psychologische Gründe wünschenswerth.

Die Lehre von der Theilbarkeit der Zahlen möchte Referent mehr mit Hülfe der Gleichungen behandelt sehen. Auch hat er die Probe, ob eine Zahl durch 11 theilbar ist oder nicht, welche sich aus der Entstehung des Productes ergiebt, und darin besteht, daß die Einer von den Zehnern, der Rest von den Hunderten u. s. f. nur daß dieselben immer als Einer angesehen werden, subtrahirt werden, vermißt. Fragt man, ob 92735181 durch 11 theilbar ist, so hat man

1	von	8	ist	7
7	"	11	"	4
4	"	4	"	0
0	"	3	"	3
3	"	7	"	4
4	"	12	"	8
8	"	8	"	0

also theilbar.

Auch folgende Betrachtung macht den Schülern Freude und darf vielleicht der Vielseitigkeit wegen empfohlen werden: Das Product 987654321 . 11 entsteht auf folgende Weise

$$\begin{array}{r} 987654321 \\ 987654321 \\ \hline 10864197531 \end{array}$$

es ist also

$$\begin{array}{llll} 1 = 1 & & 3 = 1 + 2 & \\ 5 = 2 + 3 & & 7 = 3 + 4 & \\ 9 = 4 + 5 & & 1 = 5 + 6 - 10 & \\ 4 = 6 + 7 - 10 + 1 & & 6 = 7 + 8 - 10 + 1 & \\ 8 = 8 + 9 - 10 + 1 & & 0 = 9 \quad - 10 + 1 & \\ 1 = \quad + 1 & & & (0) \end{array}$$

Tritt in der einen Gruppe — 10 auf, so folgt in der andern + 1, ist also auf der einen Seite — n. 10, so ist auf der andern + n. 1. Addirt man nun beide Gruppen, so ist

$1+5+9+4+8+1 = 1+2+3+4+5+6+7+8+9 - 2.10+3.1,$
$3+7+1+6+0 \quad = 1+2+3+4+5+6+7+8+9 - 3\,10+2.1.$

Wird in der ersten Gleichung 2. 10 addirt und + 3. 1 subtrahirt, in der zweiten 3. 10 addirt und 2. 1 subtrahirt, so entsteht

$(1+5+9+4+8+1)+2.10-3.1 = 1+2+3+4+5+6+7+8+9,$
$(3+7+1+6+0) \quad +3.10-2.1 = 1+2+3+4+5+6+7+8+9,$

folglich ist

$(1+5+9+4+8+1)+2.10-3.1 = (3+7+1+6+0)+3.10-2.1$

mithin

$$(1+5+9+4+8+1)-(3+7+1+6+0) = 1.11.$$

Das Kennzeichen der Theilbarkeit einer Zahl durch 7 wird aus der Gleichung $100 = 7.\ 14 + 2$ abgeleitet. Da die Sache aber nicht ganz leicht ist, so sollte man auch die Gleichung $10 = 7 + 3$ benutzen.

Das Beispiel, an welchem gezeigt wird, daß das Rabattiren in Hundert falsch sei, ist zwar recht hübsch durchgeführt, die neue Theorie ist aber ebenfalls nicht richtig. In Bezug auf die Frage, wie groß der gegenwärtige Werth eines Capitals sei, welches erst nach einer bestimmten Zeit abzutragen ist, standen sich bis jetzt zwei Hauptansichten gegenüber. Die eine wollte nach einfachen Zinsen, die andere nach Zinseszinsen gerechnet wissen, und der Streit unter den Praktikern ist heute noch nicht zu Ende. Die Anhänger der einfachen Zinsen berufen sich auf das römische Recht, welches die Zinseszinsen untersagt, und sie sind zur Verwerfung der letzteren um so geneig-

ter, je mehr sie von den Sätzen des canonischen Rechts beherrscht werden, welches das Zinsnehmen überhaupt verbot. Sodann meinen sie, daß die einfachen Zinsen den Verhältnissen des praktischen Lebens besser entsprechen, als die Zinseszinsen. Diese nämlich setzen voraus, daß der Zins genau am Verfalltage nicht nur gezahlt, sondern auch wieder capitalisirt werde. Da dies aber im Allgemeinen nicht der Fall sei, so müsse der Gläubiger Schaden leiden. Was den letzten Punct betrifft, so hat es damit seine volle Richtigkeit; aber der Schuldner, der das Capital nach und nach ansammelt, um es am Verfalltage bereit zu haben, ist ganz genau in derselben Lage, denn auch ihm gehen die Zinsen nicht auf den Tag ein, und auch ihm wird es oft unmöglich sein die eingegangenen Zinsen sofort wieder auszugleichen. Daher entscheidet die Rücksicht auf die Praxis nicht nur nicht für die einfachen Zinsen, sondern vielmehr im Namen der Billigkeit für die Zinseszinsen. Vom Rechte her, insbesondere vom canonischen her, das alle Ausgeburten ökonomischer Tollheit im Gefolge hat, die Entscheidung zu nehmen ist ungereimt, denn was an sich richtig ist, darf durch keine Rechtsbestimmung aufgehoben werden. Mathematisch aber ist die Frage ungemein leicht zu beantworten. Wenn Jemand ein Capital c zu p Procent mit der Bedingung ausleiht, daß es in alle Ewigkeit verzinst d. h. nie zurückgezahlt werde, so erhält er ebenfalls in alle Ewigkeit die jährliche Rente $\frac{cp}{100}$, und durch diese Rentenbezüge muß das ganze Capital aufgezehrt werden. Bezeichnet nun c_n den jetzigen Werth des Capitals c, welches nach n Jahren zahlbar ist, so ist allgemein $c_n = \frac{c}{\left(1+\frac{p}{100}\right)^n}$, also sind die jetzigen Werthe der genannten jährlichen Renten von je $\frac{cp}{100}$

$$c_1 = \frac{cp}{100\left(1+\frac{p}{100}\right)}, \quad c_2 = \frac{cp}{100\left(1+\frac{p}{100}\right)^2}, \quad c_3 = \frac{cp}{100\left(1+\frac{p}{100}\right)^3}, \ldots$$

folglich die Summe derselben

$$c_1 + c_2 + c_3 + \ldots = \frac{cp}{100}\left(\frac{1}{1+\frac{p}{100}} + \frac{1}{\left(1+\frac{p}{100}\right)^2} + \frac{1}{\left(1+\frac{p}{100}\right)^3} + \ldots\right)$$

mithin, da die eingeklammerte Summe $\frac{100}{p}$ beträgt,

$$c_1 + c_2 + c_3 + \ldots = c,$$

wie es sein muß. Rechnet man hingegen nach einfachen Zinsen, so sind die jetzigen Werthe der Renten

$$c_1' = \frac{cp}{100\left(1+\frac{p}{100}\right)}, \quad c_2' = \frac{cp}{100\left(1+\frac{2p}{100}\right)}, \quad c_3' = \frac{cp}{100\left(1+\frac{3p}{100}\right)}, \ldots$$

folglich, da

$$1+\frac{p}{100} = 1+\frac{p}{100}, \quad 1+\frac{2p}{100} > \left(1+\frac{p}{100}\right)^2, \quad 1+\frac{3p}{100} < \left(1+\frac{p}{100}\right)^3,$$

$$c_1' + c_2' + c_3' + \ldots > c,$$

was der Bedingung widerspricht, daß das Capital gerade aufgezehrt wird. Die beweisende Kraft liegt darin, daß der angenommene Fall durch die Berechnung mit Zinseszinsen ein Resultat giebt, welches man auch ohne Rechnung voraussieht, während die Anwendung der einfachen Zinsen zu einer Ungereimtheit führt. Diese Ungereimtheit verschwindet auch nicht durch die Annahme einer endlichen Zeit, denn die sämmtlichen Renten betragen

$$r = c\left(1 - \frac{1}{\left(1 + \frac{p}{100}\right)^n}\right)$$

und der gegenwärtige Werth des Capitals ist

$$c_n = \frac{c}{\left(1 + \frac{p}{100}\right)^n},$$

folglich, wie es sein muß

$$c_n + r = c,$$

während man für einfache Zinsen wie vorhin

$$c'n + r' > c$$

findet, was nicht sein darf. Demnach ist nicht nur, wie ganz richtig bemerkt ist,

$$a = c\left(1 - \frac{np}{100}\right),$$

sondern auch

$$a = \frac{c}{1 + \frac{np}{100}}$$

falsch und nur

$$a = \frac{c}{\left(1 + \frac{p}{100}\right)^n}$$

richtig. Wie das den Kindern beigebracht werden könne, ist nun Aufgabe der Didaktik, deren Lösung wir dem Verf. überlassen dürfen.

Unter den „Vermischten Aufgaben" finden sich recht mannichfaltige Auflösungen und unter diesen solche durch Benutzung der Gleichungen und der regula falsi. Die letztere hat nach unserer Ansicht immer noch das Recht der Existenz. Sie ist gerade in Verbindung mit der algebraischen Gleichung von Interesse.

---

2) Das Rechnen im Zahlenraum von 1—10. Von Emil Looß. Dresden, Bach'sche Buchhandlung 1869. 39 S.

Im ersten Abschnitte wird die Zahlenreihe von 1 bis 10 und zwar in zwei Reihen gebildet und das Zählen tüchtig geübt. Hervorzuheben ist nur die Betonung des „schnellen Ueberblickens mehrerer Gegenstände" und allenfalls die schriftliche Darstellung auf S. 9. Der zweite (III.) Abschnitt — „Analytisch-synthetische Behandlung der einzelnen Zahlen von 2—10" — ist wesentlich nach der Grube'schen Methode bearbeitet, und der dritte giebt eine zweckmäßige Wiederholung am Faden der Operationen in einfachen und zusammengesetzten Aufgaben.

---

3) Die wälsche Praktik und der Kettensatz nebst einem Anhange, enthaltend die Conto-Correntstellung und die Maß- und Gewichtsordnung für den Norddeutschen Bund vom Jahre 1868, zum Gebrauche in Volks- und Fortbildungsschulen und im Geschäftsverkehr. Von Wilhelm Friedrich Landmesser, ordentlichem Lehrer an der Communalschule zu Worms. Worms, Julius Stern, 1869. 191 S. und 6 Beilagen.

Das Wesen der „wälschen Praktik" ist bekannt. Der Verf. behandelt sie in folgenden Capiteln: I. Multiplicationsregeldetri, II. Divisionsregeldetri, III. Münzreductionen, IV. Multiplications- und Divisionsregeldetri, V. Procentrechnung. Die Zerlegungen sind meistens geschickt vorgenommen, und daher nichts weiter zu bemerken. Die Ableitung des Kettensatzes ist

ganz rationell, und wir können deshalb die vorliegende Arbeit den Freunden der genannten Verfahrungsweisen empfehlen.

Bartholomäi.

---

4) **Neue Rechenbücher.** 1) Rechenbuch für Schule und Haus. Von Ludw. Rosenhayn. Erster Theil. Hamburg, Otto Meißner, 1870. (104 S.)

Es ist durchaus nicht abzusehen, an welcher Stelle dieses Buch in den Unterricht einsetzen soll. Denn nach einigen — wie es scheint — planlosen Uebungen mit den Grundzahlen und ihren Ziffern tritt uns das „System der Zahlen" entgegen. Es wird uns dabei gesagt: „Die Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 nehmen in der Zahlenreihe den untersten Rang ein, weil sie mit einer Ziffer geschrieben werden. Davon abgesehen, daß von einem „Range" der Zahlen nicht wohl die Rede sein kann, und daß es, wenn man einen solchen passiren lassen will, heißen muß: „Die genannten Zahlen werden mit einer Ziffer geschrieben, weil sie den untersten oder ersten Rang einnehmen," muß man bei diesen Worten voraussetzen, daß das Kind bereits größere Zahlen kennt, und in der That müssen dem Schüler die Zahlen bis 100 bekannt sein, wenn es die Entwicklung der Zehner verstehen soll. Aber mit dieser Voraussetzung steht die darauf folgende „Anwendung der Zahlen" in unvereinbarem Widerspruch, denn dann sind die Aufgaben nicht stufenmäßig geordnet, indem z. B. der Aufgabe: „Wie viel sind zusammen 3 Stühle und 2 Stühle?" unmittelbar die bei Weitem schwerere folgt: „Wie viel sind zusammen 4 Häuser und 7 Häuser?" und setzt man voraus, daß die Zahlen auch durchgearbeitet sind, so begreift man die Mahnung nicht: „Versuche nun allein zu addiren!"

Vielleicht trifft man das Richtige, wenn man annimmt, der Verfasser habe zugleich eine Repetition und eine Vorbereitung geben wollen, aber beide nicht zu ihrem Rechte kommen lassen, weil er ihnen keinen zu großen Raum widmen mochte. Denn außerdem zeigt er sich als in der Didaktik wohl bewandert. So tritt er auf die Seite derjenigen, welche nicht nur die Zahlen sondern auch die Grundgleichungen durch Abstraction und Induction gewinnen lassen z. B. 5 Nüsse + 5 Nüsse = 10 Nüsse, 5 Aepfel + 5 Aepfel = 10 Aepfel, 5 Kinder + 5 Kinder = 10 Kinder, 5 Finger + 5 Finger = 10 Finger, also 5 + 5 = 10. So gewinnt er ferner den Fortschritt im „Verfolg des Zahlensystems" durch Addition, deren Resultat über die bekannte Potenz von 10 hinausgeht. Das scheint mir sehr rationell. Denn das Kind kann, obgleich es nur die Zahlen 1—100 kennt, die Summe 27 + 62 + 18 + 27 bilden; es erhält dieselbe aber unter der Form 13 Z + 4 E und muß sich fragen, wie es dieselbe bezeichnet. Die Antwort: „13 Z + 4 E = 10 Z + 3 Z + 4 E = 1 H + 3 Z + 4 E = 134" wird ihm leicht genug werden.

So treibt die Addition von Stufe zu Stufe, aber auf keiner derselben werden die übrigen Operationen zugelassen. Diese folgen erst nach der Addition in der üblichen Weise. Dies scheint auch der Grund zu sein, weshalb in den Subtractionsaufgaben ein Fortschritt nach der Größe der Zahlen nicht beliebt wurde, wie er bei der Multiplication und Division stattfindet. Die Multiplication behandelt zugleich das Resolviren, die Division das Reduciren, so daß der letzte Abschnitt, welcher das „Rechnen mit gemischten Größen" enthält, wohl vorbereitet ist.

Die Aufgaben sind reine und angewandte, einfache und zusammengesetzte, und mit Erklärungen, Regeln und Musterbeispielen versehen, und zeigen eine ziemliche arithmetische und sachliche Mannigfaltigkeit.

---

2) Uebungsbuch für den Rechenunterricht an Volksschulen und den untern Klassen höherer Lehranstalten von Dr. W. Gies, Lehrer am Königl.

Gymnasium zu Fulda. 4 Hefte. Fulda 1869. G. Nehrkorn. 36. 57. 31. 15 S.

Das 1. Heft behandelt die Zahlen 1—100 und ist für die Hand des Lehrers bestimmt. Die Abschnitte desselben sind gegeben durch die Zahlenreihen 1—10, 1—20, 1—100. Der Abschnitt 1—10 zerfällt in a) Zählen bis 10, b) Rechnen mit den Zahlen 1—10, der Abschnitt 1—20 in a) Zählen b) Rechnen ꝛc., der Abschnitt 20—100 in a) Zählen, Addiren und Subtrahiren, b) Uebungen, die sich auf die Eigenschaften der Zahlen 21—50 gründen. In allen drei Abschnitten werden die Zahlen entwickelt und geübt und dann einzeln der Reihe nach, ähnlich wie bei Grube allseitig betrachtet, und wird im letzten Abschnitt das Addiren und Subtrahiren eingeschoben und der Zahlenraum über 50 hinaus übergangen. Die Entwicklung der Zahlen ist ganz rationell und die Betrachtung derselben mag an dem folgenden (einem der kürzesten) Beispiele zur Anschauung gebracht werden: „$\frac{\cdot\cdot}{\cdot\cdot}$ 1) Welche Zahl habe ich hier angeschrieben? Durch den Querstrich habe ich sie in zwei gleiche Theile getheilt; wie groß ist jeder Theil? — 22 ist also 2 . 11. Ich setze nun zwei Reihen zu je elf Puncten untereinander, wie viel Paare von Puncten seht ihr in diesen 2 Reihen? Also ist 22 auch = 11. 2. — 2) Wenn Du 22 Nüsse auf 2 Teller vertheilen sollst, auf jeden gleichviel, wie viel legst Du auf jeden Teller? — 3) Ein Kind hatte 22 Aepfel und wollte jeden Tag 2 verzehren, wie viele Tage reichten dieselben? — Wenn es aber jeden Tag 3 ißt, wie viel Tage hat es dann genug daran, und wie viel ißt es am letzten Tage? (Kommt ein Kind nicht von selbst darauf, so läßt man es die Vielfachen an 3, soweit sie bis jetzt gelernt sind, hersagen.) — 4) Für 22 einzelne Silbergroschen in seiner Sparbüchse möchte ein Knabe soviel Zehngroschenstücke als möglich einwechseln. Wie viele kann er erhalten? — Wenn er aber lieber Fünfgroschenstücke haben will? — 5) Von einem Brette von 22 Fuß Länge sollen 6 Fuß lange Stücke abgeschnitten werden, wie viel Stücke kann man abschneiden und wie lang ist das übrigbleibende kürzere Stück? (Nöthigenfalls führt dieses der Lehrer an einer Linie aus.) — 6) 22 Schulkinder sitzen auf 3 Bänken, auf den beiden ersten je 8, wie viel sitzen auf der 3ten?" — Zu bemerken ist, daß der Verfasser 1) nicht nur die Ziffern, sondern auch die abstracten Zahlen streng vermeidet, daß er in der Anwendung der Lebensverhältnisse, obgleich er sie aus dem Anschauungskreise der Kinder wählt, doch nicht monoton wird, wie denn z. B. bei 23 und 24 von einer Trommel, einem Säbel, einer Schachtel Soldaten, von Armen (pauper), Schlafzeiten, Ostereiern, Obst und Trauben ꝛc. die Rede ist, und daß er 3) nicht den ganzen Uebungsstoff giebt, sondern nur ein Muster der Behandlung. Ohne Zweifel wird Jeder Brauchbares und Anregendes darin finden.

Der Inhalt des zweiten Heftes ist I. Aufgaben zur Einübung des Zahlensystems bis zu den vierstelligen Zahlen, II. Addiren und Subtrahiren unbenannter und gleichbenannter ein- bis vierzifferiger Zahlen, III. Leichtere Multiplications- und Divisionsaufgaben in unbenannten und gleichbenannten Zahlen, IV. Addiren und Subtrahiren ungleichbenannter Zahlen, V. Leichtere Multiplications- und Divisionsaufgaben in benannten Zahlen, VI. Fortsetzung und Beendigung des Numerirens, VII. Grundrechnungen mit größeren benannten und unbenannten Zahlen, VIII. Besondere Multiplications- und Divisionsregeln, IX. Vermischte Beispiele zur Anwendung der Regeln des vorigen Abschnitts, X. Gemeine Brüche: a) Begriff des Bruchs. Heben der Brüche, b) Addiren und Subtrahiren der Brüche, c) Multipliciren und Dividiren mit Brüchen, XI. Anwendung der Multiplication und Division mit Brüchen, insbesondere auf Regeldetriaufgaben, XII. Decimalbrüche. In allen diesen Abschnitten treten Definitionen und arithmetische Sätze auf, doch werden sie nicht an die Spitze gestellt, sondern aus Beispielen abgeleitet. Besonders ansprechend ist Entwickelung der Gesetze, welche über die Theilbarkeit der Zahlen Auskunft geben. Dabei kommt auch der Potenzbegriff zu seinem Rechte. Der Grund für den Bruchbegriff ist schon vorher gelegt, besonders in VIII, so daß die Entwickelung keinen

Anſtoß findet. Einer, Zehner, Hunderter ꝛc. werden durch E, Z, H ꝛc. und entſprechend die Zehntel, Hundertel, Tauſendel ꝛc. durch Z', H', T' ꝛc. bezeichnet, wobei bemerkt werden mag, daß die Lesarten $41{,}307 = 4\ Z + 1\ E + 3\ Z' + 7\ T' = 41\ E + 30\ H' + 7\ T' = 413\ Z' + 7\ T' = 41307\ T'$ durch folgende vermehrt werden dürften: $41{,}307 = 4\ Z + 1307\ T' = 4\ Z + 13\ Z' + 7\ T'$ ꝛc., denn hier kann man des Guten kaum zu viel thun.

Auch das zweite Heft legt großes Gewicht auf die Anwendungen, die der Natur der Sache nach im dritten Hefte faſt allein maßgebend ſind. Der Verfaſſer hat für dieſelben ein werthvolles Material von den verſchiedenſten Seiten her zuſammengebracht und darf deshalb auf verdiente Anerkennung rechnen.

Ueber das dritte Heft, welches das bürgerliche Rechnen üben ſoll, iſt dreierlei zu bemerken: 1) In der „Vertheilungs- und Miſchungsrechnung" werden nach unſerer Anſicht, weil mit großem Vortheil, mit vollem Recht die Gleichungen benutzt, ohne daß natürlich der Gebrauch des Buches an dieſe Benutzung gebunden iſt. 2) die Ausziehung der Quadrat- und Cubikwurzel iſt auf die bekannte Entwickelung der beiden Binome $(a + b)^2$ und $(a + b)^3$ baſirt, dieſe erſcheint aber unter den Formen

$$(a\,Z + b\,E)^2 = a^2 H + 2\,ab\,Z + b^2 E,$$

$$(a\,Z + b\,E)^3 = a^3 T + 3\,a^2 b\,H + 3ab^2\,Z + b^3 E$$

und der Fortſchritt der Wurzelausziehung geſchieht nun ſo, daß z. B. folgende Aufgaben gelöſt werden: $\sqrt{9876}$, $\sqrt{987654}$, $\sqrt{98765421}$ ꝛc., von denen jede auf die vorhergehende recurrirt. 3) Im Anhange folgen „Beiſpiele zur Einübung des zehntheiligen Maß- und Gewichtsſyſtems." Dieſe untergeordnete Stellung des Syſtems läßt ſich nur daraus erklären, daß die Arbeit des Verfaſſers zum großen Theile ſchon gedruckt war, als die Nothwendigkeit des Rechnens mit den Metergrößen an die Schule herantrat. Wir wünſchen, daß dem Verfaſſer durch eine neue Auflage bald Gelegenheit geboten wird, das neue Maß und Gewicht in ſein Syſtem einzubauen. Das vierte Heft enthält die Auflöſungen.

---

3) Rechenbuch für Elementarſchulen. Von C. W. Hadeler, Hauptſchullehrer in Freiburg a. d. E. Erſter Kurſus. Stade. In Commiſſion bei Fr. Schaumburg, 1870. 128 S. 5 Sgr. Mit Auflöſungen 6 Sgr.

Zerfällt in 7 Abſchnitte. Der erſte bewegt ſich im Zahlengebiete 100—200, ohne jedoch kleinere Zahlen auszuſchließen, vielmehr ſcheinen dieſe der Repetition wegen ſorgſam herbei gezogen zu werden. Die Operationen treten nacheinander aber in engſter Beziehung zu einander auf und umfaſſen zugleich die angewandten Rechnungen mit ihren Reſolutionen und Reductionen nebſt der Vorbereitung des Bruchs. Der zweite Abſchnitt führt in ähnlicher Weiſe aber etwas erweiternd bis 1000 weiter. Der dritte ſetzt die vollſtändige Entwickelung des dekadiſchen Zahlenſyſtems voraus, und demgemäß dürfen die Aufgaben 37000 + 73000 +, 96000 39000, 9. 46000, 444000 : 6 an der Spitze ſtehen. Die Uebung iſt jedoch nach den Operationen geſondert und ſetzt zugleich die früheren Anwendungen und Bruchrechnungen fort.

Nach dieſer Vorbereitung der Brüche geht der vierte Abſchnitt in elementariſcher Weiſe zu den Decimalbrüchen über und entwickelt die einfachen Operationen mit denſelben. Der fünfte Abſchnitt bringt außer Wiederholungen aller Art Anwendungen auf das bürgerliche Rechnen, welches im ſechſten ergänzt wird. Der ſiebente Abſchnitt endlich bietet mannigfaltige Wiederholungen.

Der Verſuch des Verfaſſers, die Brüche, und insbeſondere die Decimalbrüche mit dem neuen Maß und Gewicht zur Kenntniß und Einübung zu

bringen, ist ein recht beachtenswerther. Zwar wird erst der zweite Cursus den Abschluß bringen, aber ein Schüler, welcher auch nur den vorliegenden ersten Cursus durchgearbeitet hat, wird im Stande sein, sich im Leben, so weit das Rechnen in's Spiel kommt, zurecht zu finden.

---

4) Rechenbuch für die Volksschulen zum Handgebrauch für die Schüler. Von Barnikol, Erck und Motschmann. Hildburghausen, F. W. Gadow u. Sohn. 1870.

I. Zahlenraum von 1 bis 100. 60 S.
II. Zahlenraum von 1 bis 9999. 38 S.
III. Die vier Species mit mehrfach benannten Zahlen. 43 S.

Das 1. Heft führt durch die Stufen 1—10, 1—20, 1—100. Die erste enthält keine Divisionsaufgaben. Diese treten erst auf der zweiten auf. Die dritte Stufe ist nicht unzweckmäßig in zwei, wenn auch nicht durch Ueberschriften getrennte Unterstufen geschieden, von denen z. B. die erste sich innerhalb des Einmaleins hält, die zweite aber darüber hinausgeht, aber so, daß dieses Ueberschreiten vorbereitet wird, indem z. B. die Aufgaben 31 : 3, 32 : 3, 42 : 4, 43 : 4 ꝛc. der ersten angehören. Die Aufgaben schließen alle Anwendungen aus, sind — was für den Anfänger äußerst wichtig ist, in sehr übersichtlicher und angenehmer Form dargestellt und beschränken sich auf einfache Zahlenverbindungen.

Der Titel des zweiten Heftes stimmt nicht genau mit dem Inhalte, denn S. 29—38 finden wir das Numeriren und die Operationen mit größeren Zahlen. „Den Aufgaben sind sofortige Beispiele und eine kurze Erläuterung beigefügt, welche beide geeignet sein dürften, den Schülern eine vergessene Operation leicht wieder ins Gedächtniß zu rufen." Mit der Form dieser fertigen Beispiele können wir uns jedoch nicht immer einverstanden erklären. Wer kann z. B. die beiden Formen

$$\begin{array}{r} 50 \times 70 \\ 70 \\ \hline 3500 \end{array} \qquad , \qquad \begin{array}{r} 5 \\ 7 \\ \hline 3500 \end{array}$$

billigen? Ist es nicht überhaupt irrationell, den einen Factor unter den andern zu setzen, da der Blick einen viel größeren Weg durchlaufen muß und Hemmungen durch den zwischen dem Multiplicanden und dem Product stehenden Multiplicator unvermeidlich sind? Muß man jene Formen nicht umsomehr zurückweisen, als — wie von den Verfassern mit Recht geschieht — specielle Auflösungen gegeben werden, welche mit ihnen unvereinbar sind, wenn nicht schädliche Störungen erfolgen sollen? Damit kommen wir auf einen andern Punct. „Da es Thatsache ist — sagen die Verfasser — daß beim Tafelrechnen naheliegende Vortheile und Abkürzungen, die leichter und schneller zum Ziele führen, nicht, wie beim Kopfrechnen geschieht, angewendet werden, so schien es geboten, in dieser Beziehung schon in diesem Hefte die nöthigen Andeutungen zu geben, da Kinder nur dann kurz und praktisch rechnen lernen, wenn sie vom Anfange an dazu angehalten werden." Sie berufen sich auf die Autorität Kamecke's, welcher sagt: „Das Rechnen in den Schulen ist der Neuzeit nicht mehr angemessen; es wird dort wohl gelehrt, wie die Rechnungsaufgaben gelöst werden können, aber nicht, wie solche zum praktischen Gebrauch gelöst werden müssen. Mehr als sonst heißt es beim Kauf- und Geschäftsmann: „Zeit ist Geld." Daher muß jede zeitraubende Auflösung vermieden und vorzüglich das Zifferschreiben soviel als irgend möglich beschränkt werden ꝛc." Man erwartet also etwas ganz Ausgezeichnetes; aber die gelehrten Abkürzungen habe ich schon vor 45 Jahren gelernt, und wer arithmetisch d. h. elementar-arithmetisch, etwa in der Weise, wie es Unger verlangt, geschult ist, wird nach den gelehrten Abkürzungen verfahren, wenn sie nicht besondere Anstrengung erfordern. Dann ist aber ein gut Theil Humbug bei der Sache. Von den angewandten Multiplica-

tionsaufgaben, welche die Verfaſſer vorlegen, laſſen 39 keine Abkürzung zu, nur 11 geſtatten ſolche und davon ſind noch zwei Multiplicationen mit 12 die bekanntlich ſo zu ſagen aus freier Hand gemacht werden. Alſo 1/5 der Aufgaben ſind in dieſem Falle mit Abkürzungen berechenbar. Sodann kommt es auf die Natur des Geſchäfts an. In manchem wird die eine oder die andere Abkürzung vielleicht alle Jubeljahre vorkommen, dann iſt ſie aber vergeſſen und unnöthiger Weiſe gelernt worden. Jedes Geſchäft wird ferner ſeine eigenthümlichen Abkürzungen haben; aber dieſe anzuwenden, iſt arithmetiſche Einſicht die Hauptſache. Wir wollen damit nicht ſagen, daß keine Abkürzungen gelehrt werden ſollen, ſondern nur, daß ſie anders gelehrt werden müſſen, damit ſie ihren Nimbus verlieren. Wer z. B. mit 832 nach der allgemeinen Methode multiplicirt, weiß nicht, daß a. (bc) = (ab) c iſt, oder hat es wenigſtens nicht geübt. Die Grundlagen ſind das Wichtigſte.

Ueber das dritte Heft iſt nur zu bemerken, daß es die Zeitrechnung als beſonderen Abſchnitt enthält.

Das erſte Heft kann denen, welche nur das Gebotene verlangen, unbedingt empfohlen werden, den beiden übrigen müſſen wir aber leider bezeugen, daß ihre Anwendungen ganz gewöhnlichen Schlages ſind.

---

5) Aufgaben zum ſchriftlichen und mündlichen Rechnen. Zum Gebrauch in den Volksſchulen des Norddeutſchen Bundes auf Grund der neueſten Maß-, Münz- und Gewichtsbeſtimmungen methodiſch bearbeitet von W. Adam, ordentl. Lehrer an dem Königl. Lehrer-Seminar zu Kyritz. Potsdam, Riegel'ſche Buch- und Muſikalienhandlung.

I. Die vier Grundrechnungsarten in den Zahlenkreiſen 1—10, 20 und 100. 1869. 80 S.

II. Die vier Grundrechnungsarten in den Zahlenkreiſen 1 bis 1000 und in dem höheren Zahlenkreiſe. Das Reſolviren und Reduciren. 1869. 80 S.

III. Die vier Species mit mehrfach benannten Zahlen. Aufgaben aus der Regeldetri mit directem und indirectem Verhältniß. Zeitrechnung. 1869. 74 S.

IV. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen und mit Decimalbrüchen. 1869. 88 S.

V. Verhältnißbeſtimmungen. Zuſammengeſetzte Regeldetri. Zinsrechnung. Procentrechnungen. Rabatt-, Tara- und Zinſeszinsrechnung. Geſellſchafts-, Miſchungs- und Terminrechnung. Kettenregel und Welſche Praktik. Flächen- und Körperberechnungen. Elemente des Rechnens mit allgemeinen Größen. 1870. 124 S.

Die Gliederung dieſer in ihren einzelnen Theilen wohl angelegten Aufgaben iſt durch den Titel hinlänglich genau bezeichnet, ſo daß wir ſofort auf's Einzelne eingehen können. In dem Zahlenraume 1—10 wird zuerſt für die Auffaſſung und Einprägung der Zahlenreihe und die Durcharbeitung nach ihren beiden Richtungen und in verſchiedenen Intervallen geſorgt und dann jede einzelne Zahl ähnlich wie von Grube nach allen Seiten aber nur additiv und ſubtractiv betrachtet. Ueber 4 z. B. ſind folgende Uebungen aufgezählt: $4 = 3 + x = 1 + y = 2 + z$. $3 + 1$, $1 + 3$, $2 + 2$; $4 - 3$, $4 - 2$; 1 von 4, 3 von 4, 2 von 4; um wie viel iſt 4 größer als 3, 1, 2?; Um wie viel iſt 3, 1, 2 kleiner als 4? Wie groß iſt der Unterſchied zwiſchen 3 und 4, 1 und 4, 2 und 4? Wie viel muß man, um 4 zu erhalten, zulegen zu 3, 1, 2? Ein Kaufmann hat am Freitag 3 Thlr., am Sonnabend 1 Thlr. für Kaffee eingenommen. Wie viel Thaler hat er für den Kaffee gelöſt? Dieſer Kaufmann beſitzt 4 Uhren, von denen eine aus Gold iſt, während die übrigen von Silber ſind. Wie viel ſilberne hat er? Ein Fuhrmann, der zwei Pferde vor ſeinem Wagen hat, nimmt noch zwei Pferde Vorſpann hinzu. Wie viel Pferde ſind alsdann vor dem Wa-

gen? Ein Mann kauft für 4 Thaler ein Paar Stiefel, bezahlt aber hierauf nur 3 Thlr. Wie viel bleibt er schuldig? Ein Schreiber hat am Vormittag 2 Bogen und am Nachmittag 2 Bogen geschrieben. Wie viel Bogen sind dies zusammen?" Die multiplicativen und divisiven Verbindungen werden besonders behandelt. Das Product $5 . 2 = 10$ dürfte aber schwerlich aus der Punctgruppirung herausgelesen werden.

Ganz ähnlich wird im Zahlenraum 1—20 verfahren. Nur wird fleißig wiederholt und vielfach die Lösung zusammengesetzter Aufgaben gefordert. Die Zusammensetzungen sind zum Theil schon ziemlich complicirt, wie folgendes Beispiel beweisen mag: „Um wie viel muß man die Hälfte von $17 - 9$ vermehren, um eine Zahl zu erhalten, welche um $2 . 3$ kleiner ist als $14 - 8 + 4 + 5$?" Im Zahlenraume 1—100 steht abermals die Zahlbildung und das Zählen mit Intervallen voran, die Uebungen behandeln Addition und Subtraction einerseits und Multiplication und Division andrerseits in engster Verbindung, und die Zusammensetzungen gestalten sich dem Material und der Rechenkraft der Kinder gemäß, aber es werden auch die Brüche mit den Nennern 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 eingeführt und einfache Rechnungen mit denselben angestellt, z. B. $3 = \frac{30}{10}$, $1 + \frac{2}{9}$, $= \frac{11}{9}$, $1 - \frac{7}{8} = \frac{1}{8}$ ꝛc.

Auf der Stufe 1—1000 werden die Operationen vollständig getrennt. Bis zum Abschluß derselben wird das Tafelrechnen theils nur als ein Nothbehelf zur Beschäftigung der Schüler während der persönlichen Thätigkeit des Lehrers mit einer andern Abtheilung, theils nur als eine Vorbereitung für die später eintretenden Anforderungen des Rechenunterrichts erachtet. Demgemäß sind die Aufgaben des ersten und zum Theil des zweiten Hefts wesentlich nur zur Wiederholung und schriftlichen Aufzeichnung des Gelernten bestimmt. Auf der fünften Stufe dagegen treten wir in das Gebiet der Anwendung. Dafür enthält das Buch zunächst die Kunstausdrücke und später vollständig durchgeführte Musterbeispiele und sachliche Erklärungen. Im 13. Hefte finden sich S. 15—21. 31—36 eine Reihe praktischer Regeln für die Berechnung der Preise, welche durch das Verhältniß des Geldes zu den Massen bestimmt sind. Die Zeitrechnung bietet Manches, was sonst übergangen zu werden pflegt, wie z. B. die Gauß'sche Regel für die Bestimmung des Osterfestes. Wie soll sich der Schüler bei der Aufgabe: „August Hermann Francke, geb. 12. März 1663, gest. 8. Juni 1727" verhalten?

In der Bruchlehre ist die Lehre von der Theilbarkeit der Zahlen und dem gemeinschaftlichen Maße mehrerer Zahlen eingeschaltet. Dies ist aber ein Gegenstand, dessen Gründe für den Schüler eher eine Andeutung gefordert hätten, als manches Andere. Das Verfahren, die Theilbarkeit einer Zahl durch 7 zu finden, welches auf der Gleichung $100 = 7 . 14 + 2$ beruht, dürfte dem Schüler nach dem Gegebenen kaum einleuchtend erscheinen, und ist das Verfahren, welches auf Gleichung $10 = 7 + 3$ basirt ist, nicht primitiver und selbst einfacher? Man vergleiche die beiden Auflösungen für die Zahl 86415!

$100 = 7 . 14 + 2$	$10 = 7 + 3$
$8 = 7 . 1 + 1$	$8 = 7 . 1 + 1$
$2 . 1 + 64 = 7 . 9 + 3$	$3 . 1 + 6 = 7 . 1 + 2$
$2 . 3 + 15 = 7 . 3 + 0$	$3 . 2 + 4 = 7 . 1 + 3$
	$3 . 3 + 1 = 7 . 1 + 3$
	$3 . 3 + 5 = 7 . 2 + 0$

Die Brüche sind, wie erwähnt, schon früher eingeführt worden, aber einerseits knüpft das vierte Heft nicht genau an das Frühere an, und andrerseits hat eine nicht zu billigende Unterbrechung stattgefunden. Daher wird das, was vorher von den Brüchen gelernt wurde, zum Theil wieder vergessen sein und daher hier nicht als Kraft wirken, wenigstens nur geringe Wirkung äußern können.

Einen ähnlichen Verstoß gegen die Continuität machen die Verhältnißbestimmungen, die später überhaupt nur spärlich zur Verwendung kommen Der Verfasser hat übrigens die Verhältnisse am rechten Ende angefaßt, hätte aber an das Heben und Erweitern der Brüche erinnern können. Man kann den Gedanken, den Bruch $\frac{12}{8}$ ein Verhältniß zu nennen und von den Brüchen $\frac{12}{8}$ und $\frac{3}{2}$ zu sagen, daß sie gleiche Verhältnisse seien, nur thöricht finden; aber anders verhält sich die Sache, wenn der Quotient zweier Größen mit dem Quotienten zweier Zahlen verglichen wird und der erste Quotient neben dem zweiten festgehalten werden muß. Daher muß an Größen angeknüpft werden. Dies thut denn auch der Verfasser, indem er als erste Aufgabe die folgende stellt: „In welchem Verhältniß steht 1 Sgr. zu 1 Kreuzer? Er findet

$$\frac{1 \text{ Sgr.}}{1 \text{ Krz.}} = \frac{7}{2}.$$

Jetzt bildet der Begriff des Verhältnisses eine dankenswerthe Abkürzung: Der Silbergroschen verhält sich zum Kreuzer wie 7 zu 2 statt: 1 Kreuzer ist so oft in 1 Sgr. enthalten wie 2 in 7. An Gleichungen, wie die aufgestellte, sollte auch die Lehre von den Proportionen entwickelt werden; doch da der Verfasser diese nicht behandelt, so brauchen wir hier nicht weiter auf die Sache einzugehen.

Abgesehen von den unbedeutenden Ausstellungen, die wir gemacht haben, ist die Arbeit des Verfassers eine fleißige und geschickte. Der Uebungsstoff ist ungemein mannichfaltig und in seinen Anordnungen den verschiedenartigsten Lebensverhältnissen entnommen.

Bartholomäi.

---

5) **Aeltere Rechenbücher.** Die dem Referenten vorliegenden Rechenbücher sind theils ältere, theils neuere. Nun ist zwar das Alter an sich kein Moment, welches einem Buche Werth verleihen könnte, vielmehr würde es einen Mangel in sich schließen, wenn es nicht durch die Rechnung mit den neuen Maßen und Gewichten ergänzt wäre; aber wenn sich ein Buch schon Bahn gebrochen hat und in ausgedehnten Gebrauch gekommen ist, so muß es für gewisse Zwecke brauchbar sein, und wenn sein Verfasser Form und Inhalt nach dem neuen Maß und Gewicht zweckmäßig umgeändert hat, so kann sich der Referent mit der Hinweisung begnügen, daß es eben durch seinen Gebrauch bereits empfohlen ist. Darum fassen wir die älteren Schriften, deren neue Auflagen insgesammt die durch das neue Maß- und Gewichtssystem bedingten Modificationen angenommen haben, zusammen und weisen in möglichster Kürze darauf hin.

1) Praktische Rechenschule von G. Kentenich, Seminarlehrer. Köln und Neuß. L. Schwann'sche Verlagshandlung. 2. Aufl. — Erster Theil Uebungen im Zahlenkreise 1 bis 100. 1868. (52 S.); Zweiter Theil 1869 (120 S.); Dritter Theil 1869. (134 S.)

Der erste Theil dieser beachtenswerthen Aufgabensammlung gliedert den Stoff nach den Stufen 1—5, 5—10, 10—20, 20—30, 30—40, 40—60, 60—100. Die Grundzahlen werden „aufgefaßt", durch Addition und Subtraction erzeugt und allseitig betrachtet. Der Abschnitt 10—20 enthält ebenfalls nur Addition und Subtraction, in dem Abschnitte 20—30 tritt aber die Reihe der Producte von 2 und 3 und dem entsprechend in den Abschnitten 30—40, 40—60, 60—100 beziehungsweise die Bildung des Einmaleins mit 4; 5, 6; 7, 8, 9 auf, und damit zugleich die entsprechenden Divisionsaufgaben. In dem Abschnitte 20—30 kommen „Anwendungen" hinzu und gehen durch das ganze Buch hindurch, um am Schlusse den ganzen Raum in Anspruch zu nehmen. Der erste Theil endigt mit „Wiederholung und Erweiterung," welche letztere sich eines Theils in zusammengesetzten Aufgaben

andern Theils in dem selbständigen Auftreten der Subtraction und Division zeigt.

Der zweite Theil, welcher wieder ein gutes Stück in den ersten zurückgeht, zerfällt in drei Abschnitte, nach den Zahlenräumen 1—200, 1—10000, 1—1000000 und weiter, aber so, daß benannte und unbenannte Zahlen vorkommen. Zunächst wird die Addition und Subtraction, welche bisher nur bis zu der Form (a + b. 10) ± c gediehen war, im Zahlengebiete 1 bis 100 vollendet, indem auch die Form (a + b. 10) ± (c + d. 10) geübt wird. Hierauf folgen die Operationen im Gebiete 100—200. Zu den Anwendungen treten überall Uebungen in den neuen Maßen und Gewichten und algebraische Aufgaben, welche den nicht recht passenden Namen Knacknüsse führen. Der zweite Abschnitt: Zahlenkreis bis 10000 behandelt die reinen Zahlen abgesondert von den angewandten und tritt erst in das eigentliche Schriftrechnen mit seinen „Ansätzen" und Formen ein.

Der dritte Theil, welcher von den Brüchen und dem bürgerlichen Rechnen handelt, beginnt ähnlich wie der erste, nämlich mit der allseitigen Betrachtung der Brüche mit den Nennern 2, 3, 4 und 8, 2, 5 und 10. Mit der Addition gleichnamiger Brüche tritt der „Ansatz" auf. Den Uebergang zur Verallgemeinerung bilden die Brüche mit den Nennern 2, 3, 4, 6, 12. Die Addition und Subtraction beachtet die übliche Stufenfolge, die Decimalbrüche werden vorerst wie gemeine Brüche, sofort aber nach jeder Operation in der ihnen eigenthümlichen abgekürzten Form dargestellt. Ein besonderer sowohl zweckmäßiger als gut ausgeführter Abschnitt ist das Schreiben der neuen Maße und Gewichte in der Decimalform. Die bürgerlichen Rechnungsarten sind zunächst die üblichen, ihnen folgen jedoch einige, auf welche besonders aufmerksam gemacht werden muß: 1) Eine Berechnung, die Meister Erings seinen Gesellen Anton machen ließ, 2) Eine Berechnung, die der Vater den Anton machen ließ, 3) Berechnungen, die der Ackerer Sorglich seinen Sohn Peter machen ließ, 4) Aufgaben, die über den Nutzen einiger Thiere handeln, 5) Spare in der Zeit, so hast Du in der Noth! 6) Einige Berechnungen, welche der Hofbauer Schulz seinen neuen Knecht machen ließ, 7) Was die Mutter ihre Tochter berechnen läßt, 8) Weitere Berechnungen, die der Ackerer Sorglich seinen Sohn Peter machen läßt, 9) Einige Berechnungen über die Nahrungsmittel der Menschen.

In allen diesen Abschnitten des Buches wird nicht nur auf tüchtiges Ueben, sondern auch auf gründliches Verständniß hingearbeitet, und die zuletzt genannten Uebungen gehören zu denen, welche in jeder Schule, wenn auch in anderer Art, einen großen Theil in Anspruch nehmen sollten.

---

2) Haesters' Rechenbuch. Nach der neuen Maß- und Gewichtsordnung umgearbeitet von A. Haesters. Essen, G. D. Bädecker, 1870.

1) Für die Unterklassen der Volksschule. Ausgabe für den Schüler. 6. Aufl. 54 S. 2⅔ Sgr. — Ausgabe für den Lehrer. 3. Aufl. 95 S. 8 Sgr.
2) Für die Mittelklassen der Volksschule. 5. Aufl. 104 S. 5 Sgr.
3) Für die Oberklassen der Volksschulen. 3. Aufl. 176 S. 8 Sgr.

---

3) Antworten zum Rechenbuch von Albert Haesters. Für die Mittelklassen. 2. Aufl. 44 S. 5 Sgr. Für die Oberklassen. 3. Aufl. 43 S. 5 Sgr.

Das „Rechenbuch für die Unterklassen" führt den Schüler durch drei Stufen in das Zahlengebiet 1—100 ein. Der zusammengesetzten Aufgaben und Anwendungen sind nur wenige, da beide für das Rechnen bestimmt sind, welches im unmittelbaren Verkehr mit dem Lehrer geübt wird. Das ist auch richtig, da auf der untersten Stufe nur das schriftlich verarbeitet resp. wiederholt werden kann, was bereits mündlich durchgenommen worden

iſt, und da das Kind zu geringe Leſefertigkeit beſitzt, als daß man es mit ſogenannten eingekleideten Aufgaben behelligen dürfte. Wie die Kraft wächſt, ſo werden ihr auch zuſammengeſetztere Aufgaben und Anwendungen geboten. Die genannten Stufen ſind durch die Zahlengebiete 1—10, 1—20, 1—100 gegeben. Jede iſt eingetheilt in „I. Mündlich, II. Schriftlich, III. Anwendung, IV. Wiederholung." Der Zahlenraum 1—10 wird weſentlich nach der Methode Grube's behandelt, und die dazu gehörige „Wiederholung" giebt das an den einzelnen Zahlen Gewonnene an dem Faden der Operationen.

Der Uebungsſtoff des zweiten Theils gliedert ſich wie folgt: 1. Rechnen im Zahlenraume 1—1000, 2. Rechnung im erweiterten Zahlengebiete, 3) Rechnen mit Sortenzahlen mit den Unterabtheilungen „Mündlich, Schriftlich und Anwendungen" für jede Zwiſchenſtufe.

Der dritte Theil zerfällt in zehn Abſchnitte, welche das übliche Material darbieten. Zwiſchen dem Rechnen mit gemeinen Brüchen und dem mit Decimalbrüchen iſt die Zeitrechnung eingeſchoben. Weshalb? Bemerkenswerth iſt die Rechnung mit periodiſchen Decimalbrüchen. Dieſe iſt eigentlich ein Luxusartikel und bleibt in der Regel unberückſichtigt, iſt jedoch für mathematiſche Köpfe ein ganz ausgezeichnetes Uebungsobject.

Die Aufgaben ſind wohl geordnet, bereiten einander ſyſtematiſch vor und bringen in den „Anwendungen" manches ſachlich Intereſſante. Außerdem begegnen wir vielen entwickelnden Fragen, Regeln und Muſterbeiſpielen.

---

4) Das Rechnen auf den untern Stufen. Von M. Bücking und D. Wieſe, Lehrern in Oldenburg. Oldenburg, Ferdinand Schmidt. 1870. 120 S.

Inhalt: 1—10, 10—20, 20—100, 100—1000, unbegrenzter Zahlenraum. Die Stufe 1—10 iſt in die zwei Unterſtufen 1—5 und 5—10 zerlegt. In den beiden erſten Abſchnitten wird blos addirt und ſubtrahirt. Multiplications- und Diviſionsaufgaben erſcheinen erſt in dem Zahlenraume 20—100. Die Aufgaben ſind zahlreich und methodiſch wohl geordnet. Die Brüche werden gut vorbereitet. Daß das Einmaleins am Ende des betreffenden Abſchnittes ſeine Stelle gefunden hat, iſt ein Zeichen des richtigen Verfahrens. Statt „Enthalten ſein" iſt wohl der Ausdruck „Meſſen" zu wählen. Die Anwendungen ſollten weniger einförmig ſein.

---

5) Erſtes Rechenheft (nach dem neuen Maß- und Gewichtsſyſtem) von J. H. Löhmann, Schreib- und Rechenmeiſter (Hauptlehrer) an der Knabenſchule zu St. Johannis in Flensburg. 2. Aufl. Flensburg, Auguſt Weſtphalen. 1870. 43 S. 3 Sgr.

Inhalt: „Der Zahlenkreis von 1 bis 100. Die vier Species ohne und mit Sorten. Preisberechnungen. Decimalbrüche (Zehntel) und einfache Brüche des täglichen Lebens. Der erſte Theil, welcher ſich in die Stufen 1—10 und 1—100 ſpaltet, enthält nur Aufgaben in reinen Zahlen und im Allgemeinen von einfacher Form. Das Zerlegen fordert nicht ſelten die Beſtimmung von mehreren unbekannten Zahlen z. B.

$$8 = 4 + x + y + 1,$$

wo wir nur x und y ſtatt ? geſetzt haben, um die Frage an den Verfaſſer zu richten, ob er ſich nicht für dieſen Tauſch entſcheiden wolle. Der Abſchnitt 1—100 ſetzt die Zahlen aus Einern und Zehnern zuſammen und zerlegt ſie in ſolche, behandelt dann die reinen Zehner durch alle Operationen hindurch, giebt ferner Aufgaben, in welchen kein Zehner zerlegt wird und endlich ſolche, in welchen dieſe Zerlegung ſtattfindet. Dieſer Gang ſcheint ſehr zweckmäßig zu ſein. Das Rechnen mit Sorten beſchränkt ſich auf die Aufgaben, in denen folgende Reductionsgleichungen benützt werden: 1 Thlr. = 30 Sgr., 1 Sgr. = 12 Pf., 1 Dutzend = 12 Stück, 1 Stieg = 20 Stück, 1 Schock = 60 Stück, 1 Buch Schreibpapier = 24 Bogen, 1 Buch Druckpapier = 25 Bogen, 1 Woche = 7 Tage, 1 Tag = 24 Stun-

den, 1 Stunde = 60 Minuten, 1 Meter = $\frac{10}{10}$ Meter, 1 Kilogramm = $\frac{10}{10}$ Kilogramm, 1 Liter = $\frac{10}{10}$ Liter. Jedes dieſer Verhältniſſe iſt mit einer Reihe einfacher Aufgaben für alle Operationen verſehen, jedoch ſo, daß Wiederholungen nicht ausgeſchloſſen ſind. Die Zehntelmeter, Zehntelkilogramme und Zehntelliter werden als Decimalbrüche geſchrieben, die Preisberechnungen ſchließen hier immer aus der Einheit auf die Vielheit und umgekehrt z. B. S. 37:

0,1 Meter = 6 Pf.
1 Meter = 5 Sgr.
3 Meter = 15 Sgr.
0,3 Meter = 2 Sgr. 6 Pf.
3,3 Meter = 17 Sgr. 6 Pf.

Warum nicht auch Schlüſſe von einer Vielheit auf eine andere vorkommen, iſt nicht recht abzuſehen; doch wir wollen erſt die Fortſetzung abwarten, ehe wir aburtheilen. Jedenfalls iſt der eingeſchlagene Weg wohl zu beachten, nur wird ſich das Kilogramm als Ausgangspunkt ſchwerlich Beifall erwerben und dann muß nach beiden Seiten hingeblickt, d. h. neben dem Decimeter das Dekameter u. ſ. w. behandelt werden.

---

6) Aufgaben zum Zifferrechnen für Elementarſchulen nach dem neuen norddeutſchen Maß und Gewicht bearbeitet von Franz Kühn und Thomas Kuznik, Hauptlehrer in Breslau. In ſechs einzelnen Heften à 1½ Sgr. 6. Aufl. Breslau, Wilh. Gottl. Korn, 1870.

1) Das Rechnen im Zahlenraume von 1—100. Die vier Species im unbegrenzten Zahlenraum. 16 S.
2) Reſolviren. Reduciren. Die vier Species mit mehrfach benannten Zahlen. 16 S.
3) Brüche und Regeldetri ohne und mit Brüchen. 20 S.
4) Zuſammengeſetzte Regeldetri. Kettenrechnung. Kapital- und Zinsrechnung. 16 S.
5) Rabattrechnung. Gewinn- und Verluſtrechnung. Decimalbruchrechnung. 16 S.
6) Geſellſchaftsrechnung, Vermiſchungsrechnung. Längen-, Flächen- und Körperberechnungen. 20 S.

---

7) Auflöſungen zu den Aufgaben zum Zifferrechnen nach dem neuen Maß und Gewicht von denſ. Ebendaſ. 1860. 6 Hefte à 2 Sgr.

Die Aufgaben haben ſich bewährt und ſind in der That für gewöhnliche Verhältniſſe ganz vortrefflich gebildet. Von Einzelheiten bemerken wir zuerſt anerkennend, daß die Nummern fortgehen, ſo dann, daß dieſelbe Aufgabe wiederkehrt. Dadurch wird der Schüler in manchen Fällen ganz handgreiflich auf ſein Fortſchreiten hingewieſen. So wird z. B. die Additionsaufgabe „Von 7 Zahlen beträgt die erſte 539, jede folgende iſt um 23 größer als die vorhergehende. Wie groß iſt die Summe aller 7 Poſten?“ in der Multiplication wiederholt. Hier bietet ſich nun die Auflöſung dar:

539 +
539 + 23
539 + 2. 23
539 + 3. 23
539 + 4. 23
539 + 5. 23
539 + 6. 23
7. 539 + 21. 23

und gewährt eine fruchtbare Vergleichung mit der früheren. Bei anderen

Aufgaben jedoch ist nicht ersichtlich, weshalb sie wiederholt werden, man müßte denn annehmen, daß es der Raumersparniß wegen geschehe. Damit kommen wir zweitens auf drei Puncte, welche wir nicht gut heißen können: nämlich 1) die Schreibweise „8 Sgr. + 7 + 18 + 13 Sgr." statt „8 Sgr. + 7 Sgr. + 18 Sgr. + 13 Sgr." oder statt „(8 + 7 + 18 + 13) Sgr.," 2) die geringe Zahl von Aufgaben für die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine und 3) die Auflösung mancher Aufgaben. So wird die Aufgabe „Was kosten 6 Pfund, wenn für 54 Pfund 5 Sgr. bezahlt werden?" folgendermaßen behandelt:

1) $\left.\dfrac{5 \text{ Sgr.} \times 54 \text{ Pfund}}{6 \text{ Pfund}}\right\} 54 \times 5 = \dfrac{270}{6} = 45 \text{ Sgr.}$

2) 6 Pfund : 54 Pfund = 5 Sgr. : ×

$$6 : \overset{5}{\overline{270}} - 45$$
$$\underline{24}$$
$$\overline{30}$$
$$\underline{0}$$

In der ersten Auflösung hat es der Gedanke gar nicht mit Pfunden, sondern mit dem 54fachen des 6. Theils von 5 Sgr. zu thun, der Multiplicator ist nie benannt. Wendet man, wie in der zweiten Auflösung geschieht, die Proportionen an, so muß man, um das Denken nicht zu ruiniren oder wenigstens zu verwirren, das erste Verhältniß immer auf ein reines Zahlenverhältniß, welches es ja ohne dies ist, zurückführen. 6 Pfund : 54 Pfund ist nichts anders als $6 : 54 = \frac{6}{54} = \frac{1}{9}$. Wie die Sache in der Auflösung steht, wird 54 Pfund mit 5 multiplicirt, also ist das Resultat 270 Pfund. Wird nun diese Zahl mit 6 dividirt, so erhält man 45 Pfund, aber nicht 45 Sgr. Jede Form muß ihrem Inhalt entsprechen; denn nur so wird sie ein fruchtbares Hülfsmittel für die Bewältigung des Stoffes. Auch ist noch gegen den Grundsatz gefehlt, nach welchem stets mit den kleinsten Zahlen zu rechnen ist.

---

8) Methodisch geordnete Aufgaben zunächst zur Uebung im schriftlichen Rechnen für gehobene Volksschulen und die untern Classen der Gymnasien und Realschulen von Christian Harms, Oberlehrer. 6. Aufl. Oldenburg, Gerhard Stalling. 1869. 392 S.

---

9) Rechenbuch für Volksschulen von Chr. Harms. Kleine Ausgabe der „Methodisch geordneten Aufgaben." 4. Aufl. Oldenburg, Gerhard Stalling. 1869. 224 S.

Das Buch zerfällt in zwei Haupttheile. Der erste — ohne besondere Ueberschrift — enthält etwa das, was in jeder Schule gelernt werden muß, der zweite, mit der Aufschrift: „Wiederholungen, Ergänzungen ꝛc., Zusätze," führt nicht nur weiter, sondern behandelt auch ganz neue Gegenstände und besteht aus den drei Abschnitten: Gemeine Brüche, Decimalbrüche, Angewandte Aufgaben. In dem ersten sind besonders die Proportionen, die Theilbarkeit der Zahlen, das Heben der Brüche, die Kettenbrüche und der Kettensatz, im zweiten die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine, die Zinseszinsrechnung, das Quadriren und die Quadratwurzelausziehung und Aufgaben aus der Naturkunde, im dritten Aufgaben aus der Hauswirthschaft, Landwirthschaft, Gewerbe, Handel und Verkehr, Genossenschafts- und Versicherungswesen hervorzuheben.

Diejenigen Capitel, welche an sich theoretischer Natur sind, enthalten Aufgaben in reinen Zahlen und Anwendungen auf allerlei Lebensverhältnisse. Das Princip der Anwendung in dem ersten Theile ist nicht die Größe der Zahlen, sondern lediglich ihr Verhältniß zu einander oder auch ihre Auf-

faſſung, denn es folgt z. B. auf die Aufgabe „(30072 — 29486) + (23142 — 19768)“ unmittelbar die viel leichtere: „Wie viel iſt 9 größer als 4?“ Die Beiſpiele, welche zugleich für das Kopfrechnen gebraucht werden können, ſind mit einem Stern bezeichnet. Die Anwendungen weiſen häufig auf die niederſächſiſchen und frieſiſchen Länder hin. „Packwerk, Schlengen, Bundbuſch, beſtichmäßiges Langſtroh, Fiemen, Schof ꝛc.“ ſind Ausdrücke, welche ſelbſt manchem mittel- und ſüddeutſchen Lehrer unbekannt ſein möchten.

Von Einzelheiten mögen folgende hervorgehoben werden. 1) Die für das metriſche Maß und Gewicht bedeutſame Zerlegung der Zahlen in zwei Theile, z. B.

$$\begin{aligned} 5614 &= 5 \text{ Tauſend} + 614 \text{ Einer} \\ &= 56 \text{ Hundert} + 14 \text{ Einer} \\ &= 561 \text{ Zehner} + 4 \text{ Einer.} \end{aligned}$$

2) Die Multiplication und Diviſion des Bruches durch eine ganze Zahl wird vorausgenommen, um das Heben und Erweitern bequem abzuleiten. 3) Die Kennzeichen der Theilbarkeit dekadiſcher Zahlen werden durch Diviſion jeder der Zahlen 10, 100, 1000 u. ſ. w. durch 2, 4, 8; 2, 5, 25; 3, 9; 11 gefunden. 4) Die Zerlegung der periodiſchen Decimalbrüche in ihre durch die Perioden beſtimmten Theile z. B.

$$0,72\,72\,72\,\ldots = \frac{72}{10^2} + \frac{72}{10^4} + \frac{72}{10^6} + \cdots,$$

aber ohne Anwendung der Potenzbezeichnung. Will man auch in gewöhnlichen Schulen von der letzteren abſehen, für die unteren Claſſen der Realſchulen und Gymnaſien muß ſie unbedingt gefordert werden; denn es iſt kein Grund vorhanden, die Specification mit dem Producte abzubrechen, und wenn der ſpätere wiſſenſchaftliche Unterricht nicht nur Einſicht in die ſpeciellen Zahlengeſetze, ſondern auch geläufige Anwendung derſelben vorausſetzt, ſo kann er die Bekanntſchaft mit den Begriffen Potenz, Wurzel und Exponent, da ſie eben elementar ſind, nicht entbehren, wenn er ſich nicht gezwungen ſehen will, den elementariſchen Curſus nachzuholen. An der urſprünglichen oder nachträglichen Vernachläſſigung der elementariſchen Behandlung und Bearbeitung dieſer Begriffe liegt es, daß mancher Schüler irre wird und z. B. 2a mit a^2 verwechſelt. 4) Recht hübſch iſt die Ableitung und Anwendung des Geſetzes, daß die Zahl der Factoren von 10^n und $10^n - 2$ ſein könne, und die Anwendung deſſelben.

Wenn man mit der angedeuteten Modification auch dem ganzen Syſtem von Aufgaben die Prädicate der methodiſchen Zweckmäßigkeit und des praktiſchen Intereſſes zuſprechen muß, ſo wird doch das letztere in ganz beſonderem Grade von den „angewandten Aufgaben“ (S. 295—220) beanſprucht werden dürfen.

Das „Rechenbuch für Volksſchulen,“ welches für minder begünſtigte Schulen beſtimmt iſt, braucht hiernach nicht weiter beſprochen zu werden.

Bartholomäi.

Die erſte Stufe des mathematiſchen Unterrichts in einer Reihenfolge geordneter arithmetiſcher und geometriſcher Aufgaben dargeſtellt von Chr. Harms, Oberlehrer an der höheren Bürgerſchule in Oldenburg. I. Abtheilung. Arithmetiſche Aufgaben. 2. Aufl. Oldenburg, Gerhard Stalling, 1869. 128 S.

Die Entwickelung der allgemeinen Arithmetik kann im Allgemeinen zwei Wege einſchlagen. Hat ſie nämlich aus dem Begriff der Zahl die Gleichung

$$a + b = c$$

abgeleitet, ſo wird ſie ſofort die drei Aufgaben

$$a + b = x,\ a + y = c,\ z + b = c$$

zu ſtellen haben. Das würde durch die Addition und Subtraction hindurch führen; aber man kann auch in der Addition ſofort zur Specialiſirung übergehen und das Product und als beſondern Fall des letzteren die Potenz unter-

ſuchen. Folglich iſt als erſter Theil der Arithmetik die Unterſuchung der directen Operationen vorgeſchrieben. Dieſer Gang empfiehlt ſich durch die größere Leichtigkeit der zuſammenſetzenden Functionen und durch die Möglichkeit, an dem Leichtern die Bedeutung der allgemeinen Zeichen beſſer erkennen zu laſſen und den Schüler in der Handhabung des Mechanismus ſoweit zu üben, daß er bei den ſchwierigeren Operationen nicht mehr durch denſelben behelligt wird. Der erſtere Gang, durch die übliche Reihe der Operationen hindurch hat für ſich, daß er die Aufgaben, welche das erſte Zahlenverhältniß darbietet, ſofort löſt und nach der Löſung erſt ein zwingendes Motiv zum Specialiſiren erhält.

Die indirecten Operationen laſſen ſich nun zunächſt nur unter gewiſſen Beſchränkungen ausführen. Um ſie zu verallgemeinern, wird die Erweiterung der Zahlenreihe erfordert; in der Subtraction durch die algebraiſchen, in der Diviſion durch die gebrochenen, in der Radicirung durch die imaginären und irrationalen Zahlen, die dann meiſt für die Logarithmen ausreichen. Man kann daher dieſe Arten neuer Zahlen wiederum entweder in der betreffenden Operation entwickeln oder dieſe in ihrem urſprünglichen beſchränkten Sinne auffaſſen und erſt nach dem Durchlaufen des ganzen Gebietes ihre Erweiterung und Verallgemeinerung vornehmen. Bedenkt man aber, daß zu dieſer Einſchachtelung kein zwingender Grund vorhanden iſt, und daß durch ſie die Schwierigkeiten außerordentlich gehäuft werden, ſo wird man jede Anordnung, bei welcher der Begriff der negativen Zahl bei der Subtraction, der der gebrochenen bei der Diviſion, der der irrationalen und imaginären bei der Wurzelausziehung ſofort auftritt, für eine methodiſch fehlerhafte erklären müſſen. Man bedenke nur, welche Anſtrengung dem Denken zugemuthet wird, z. B. eine ſubtrahirte Zahl negativ zu ſetzen, da es im Weſen des Quadrats liegt, poſitiv zu ſein.

Unſer Verfaſſer ſchlägt nun in beiderlei Hinſicht den leichteren Weg ein und handelt daher 1) von den abſoluten, 2) von den algebraiſchen, 3) von den gebrochenen Zahlen. Der erſte Abſchnitt gliedert ſich in a) directe, b) indirecte Grundoperationen. Aber auch innerhalb dieſer Abſchnitte wird wiederum das Einfachere vorweg genommen und das Zuſammengeſetztere einer zweiten Unterſtufe zugewieſen.

Die Aufgaben haben nun, abgeſehen davon, daß ſie zur Uebung dienen ſollen, folgende Zwecke: Erſtens ſollen ſie zur Erklärung und Verdeutlichung der Begriffe beitragen, zweitens die Folgerungen aus den Begriffen vermitteln, drittens auf Späteres vorbereiten. Der Verfaſſer ſpricht ſich zwar darüber nicht aus, aber die genaue Durchſicht der Aufgaben läßt nicht zweifeln, daß er die genannten — didaktiſch gewiß nur zu billigenden — Zwecke verfolgt. Dabei wird ſtets von dem Bekannten, d. h. von beſondern Zahlen und dem Schüler bereits aus dem gemeinen Rechnen Bekannten ausgegangen und das Allgemeine wieder auf das Beſondere bezogen.

Indem wir nun auf das Einzelne eingehen, iſt blos zu tadeln, daß ſtatt des Ausdrucks „Form" ein Paar Mal „Formel" geſetzt iſt und das Dividiren in dem einen Falle ($a\,x = b$) „Enthalten ſein" genannt wird, was logiſch nicht zuläſſig iſt, da Enthalten ſein eben ein Sein aber kein Thun bezeichnet. Der Name „Meſſen" ſollte doch nun endlich überall Aufnahme finden. Vielleicht dürfen wir auf das Fragezeichen in Formen wie $? + 5 = 9$ zurückweiſen. Warum nicht $x + 5 = 9$? — Wie Späteres vorbereitet wird, beweiſen u. a. die combinatoriſchen Aufgaben, in denen ſich beiläufig noch der Fortſchritt offenbart, daß außer der Aufſtellung der Complexionen ſpäter die Beſtimmung ihrer Anzahl gefordert wird. Als ein Beiſpiel der Verdeutlichung möge der Anfang von § 3 dienen. Hier heißt es: a) Wie viel iſt $3 + 4 + 5$? b) Wie viel iſt $4 + 4 + 4$? Wie unterſcheidet ſich der eine Ausdruck von dem andern? Die Anwendung des Neuen auf das aus dem früheren Unterricht Bekannte erſieht man aus den Darſtellungen beliebiger Zahlen unter den Formen a. $10000 +$ b. $1000 +$ c. $100 +$ d. $10. +$ e. 1, b. $1000 +$ c. $100 +$ d. $10 +$ e. 1 u. ſ. w.,

welche ſpäter in $a.\ 10^4 + b.\ 10^3 + c.\ 10^2 + d.\ 10 + e.\ 1$ ꝛc. übergehen. Der ganze Abſchnitt iſt mit einfachen algebraiſchen Aufgaben jeder Art verſehen.

Der zweite Abſchnitt führt, um die Subtraction allgemein zu löſen zunächſt zu dem Begriff der Null, mit deſſen Hülfe der Begriff der negativen Zahl ſehr leicht und anſchaulich gefunden wird. Die Aufgaben, durch welche zu den Lehrſätzen hingeleitet wird, werden im Allgemeinen auf doppelte Weiſe gelöſt. Einmal muß ſich der Schüler in die Zahlenreihe und in den Begriff der Operation verſetzen und ſo das Reſultat finden, das andere Mal mit den Summen $0 + a$, $0 + b$ und den Differenzen $0 - a$, $0 - b$ operiren. Bei der Multiplication machen wir noch auf folgende Auffaſſung aufmerkſam:

$$-3 = (+3)(-1),\quad +4 = (-4)(-1),$$

woraus ſofort erſichtlich iſt, daß das punctum saliens die Multiplication mit $(+1)$ und (-1) iſt. Es folgen hieraus die Multiplicationsregeln ſo zu ſagen von ſelbſt. Die Theilbarkeit der Zahlen durch 3, 9, 11 gewähren eine inſtructive Anwendung.

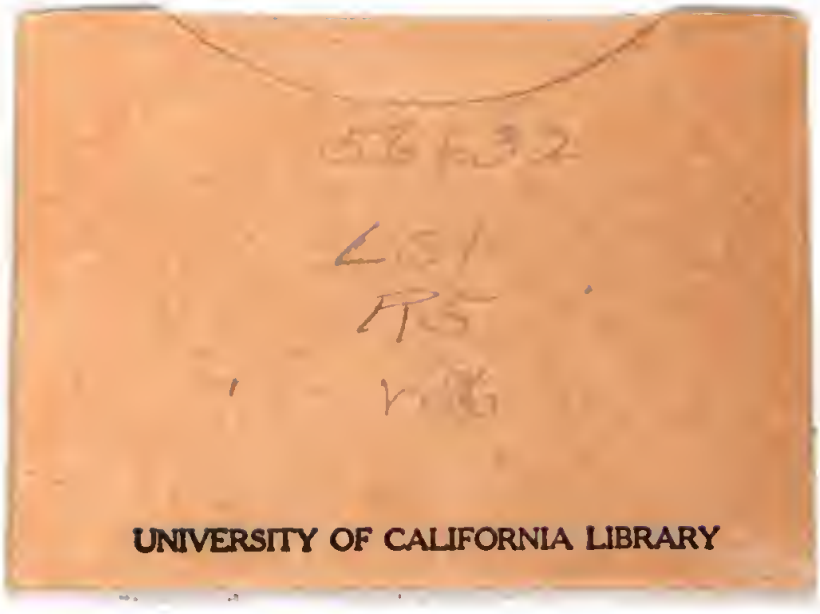
Ebenſo muſtergültig wie die Erweiterung der Zahlenreihe durch die negativen Zahlen iſt ihre Interpolation durch die gebrochenen. Zugleich wird diejenige Anordnung beliebt, welche mir im Ganzen als die beſte erſcheint: Addition und Subtraction gleichnamiger Brüche, ganzer und gebrochener Zahlen, Multiplication und Diviſion eines Bruches durch eine ganze Zahl und umgekehrt, Diviſion eines Bruches durch eine ganze Zahl, Multiplication eines Bruches durch einen Bruch, Diviſion durch gebrochene Zahlen, Erweitern und Kürzen der Brüche, Kettenbrüche, Addition und Subtraction ungleichnamiger Brüche, Multiplication und Diviſion der Brüche und ganzer Zahlen mit Anwendung der Kürzungen, Potenziren der Brüche, Potenzen mit algebraiſchen Exponenten, Decimalbrüche. Zum Schluß wieder algebraiſche Gleichungen, welche die begonnene allmälige Einführung in die Löſung derſelben continuirlich fortſetzt.

„Das Büchlein klopft bei ſeinem zweiten Gange noch einmal an die höheren Schulen an und bittet um Einlaß in die mittleren Claſſen, mindeſtens für die in demſelben befolgte Methode.“ Wir können nur wünſchen, daß ihm aufgethan werde.

Bartholomäi.

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

YB 23872


UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY